

VI - L'UNIVERSITE ET SES ETUDIANTS

AÏCHA BENAMAR(*)

Modes de communication et rapport(s) au(x) savoir(s) en première année universitaire**INTRODUCTION :**

Tout savoir scolaire ou universitaire est un acte et non une essence(1): un acte visant l'appropriation de concepts et de techniques; autrement dit de connaissances notionnelles et méthodologiques. Cette appropriation ne peut se faire en dehors des situations de communication instaurées dans l'environnement immédiat de l'étudiant.

C'est dans ces situations de communication que l'étudiant de première année développe quelques stratégies(2) lui permettant de transformer les informations recueillies en connaissances opératoires favorisant son accès au savoir et à la culture universitaire. Le niveau de non-performance(3) atteint en première année universitaire nous conduit à nous interroger sur les logiques d'action et la pertinence des pratiques d'enseignement-apprentissage en première année universitaire:

- Tout d'abord, quels sont les modes de communication les plus récurrents?
- Ensuite, quels sont les types de «rapports aux savoirs» universitaires des étudiants de première année?
- Enfin, peut-on corréliser ces rapports aux savoirs et les modes de communication privilégiés par les enseignants?

1- MODES DE COMMUNICATION ET ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE EN 1^{ERE} ANNEE UNIVERSITAIRE

«L'enseignement» peut être assimilé à un processus de communication dont le rôle est de susciter l'apprentissage. Dans cette perspective, «enseigner» peut être compris comme «gérer» l'apprentissage. A l'université, plus qu'ailleurs, l'apprentissage correspond à l'installation de compétences par le biais d'activités ou actions dûment motivées; l'acquisition reposant sur un ensemble de processus actifs auto-régulés(4) que l'enseignant essaie de moduler.

«L'apprentissage» peut être assimilé à un processus «stochastique»(5) dans lequel un courant d'événements aléatoires se conjugue avec un ensemble d'actions sélectionnées en vue d'un but précis.

Le concept de communication peut désorienter, quelque peu, en mettant en avant la «transmission» et en masquant l'activité réelle de gestion de l'apprentissage(6). Or, il s'agit de comprendre la «communication» comme un échange de significations permettant la modification des comportements, des attitudes, des représentations et des connaissances(7).

La communication permet la confrontation indispensable à la construction du savoir et à son intégration. Elle permet de débusquer les savoirs disponibles et de préciser les champs sémantiques élaborés, mais ceci, uniquement, en cas de symétrie du discours magistral et de son interprétation par l'étudiant.

Or, à l'observation, les étudiants de première année, dans leur grande majorité, semblent incapables de dégager la structure conceptuelle de chaque module qui leur est enseigné. Ils paraissent en difficulté quand il s'agit de procéder aux inférences logiques nécessaires à la compréhension du savoir enseigné et à la déduction du sens à intégrer. A quel type de problématisation pouvons-nous rattacher cette asymétrie?

2- ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE EN 1^{ERE} ANNEE UNIVERSITAIRE ET RAPPORTS AUX SAVOIRS.

L'apprentissage met l'étudiant en situation de réactions permanentes ou de réponses multiples à des injonctions où apparaissent des rapports particuliers. Ces rapports se définissent, à un premier niveau, à partir d'un modèle bi-dimensionnel .

⇒ rapport vis-à-vis du savoir.

⇒ rapport vis-à-vis de l'autre: l'enseignant et l'étudiant(8).

L'expérience universitaire de l'étudiant, est indissociable des rapports aux autres, «au savoir», «aux enseignants», «aux pairs». Le «rapport au savoir» est défini par Charlot(9):

- dans un premier temps, comme un ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens de la fonction sociale du savoir et de l'institution de formation, sur la discipline enseignée, la situation d'apprentissage et sur soi-même.

- dans un second temps(10), comme «une relation de sens et donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir»

S'il n'y a pas de savoir en soi(11) et que tout est relation(12), «le rapport au savoir» est à la fois épistémique et identitaire.

Epistémique parce qu'approchant le savoir enseigné, le savoir savant et le savoir appris (ou construit) .

Identitaire parce qu'en lien avec le médiateur, autrement dit l'enseignant.

Les modes de communication les plus récurrents, dans l'environnement universitaire, sont au nombre de quatre **(13)** :

i) Un mode transmissif centré sur les contenus modulaires. Ce mode est caractérisé par un phénomène de diffusion massive du savoir théorique sous forme de cours magistraux.

ii) Un mode incitatif basé à la fois sur les contenus notionnels mais également sur les aspects méthodologiques, autrement dit sur les capacités ou «savoir faire»des étudiants. Ce mode, d'apparition récente, réduit quelque peu le temps de communication de l'enseignant en faveur de celui de l'étudiant.

iii) Un mode associatif centré exclusivement sur les étudiants, leurs capacités, leurs attentes et leurs intérêts. Ce mode est observable **(14)** en travaux dirigés de certaines filières.

iv) Un mode permissif en rapport exclusif avec le mode cognitif construit par l'enseignant, dans son passé d'étudiant. En d'autres termes l'enseignant restitue le mode de communication de ses anciens enseignants **(15)**. Ce mode n'a rien à voir avec les contenus modulaires ou programme et il est très peu centré sur les étudiants. Dans la première partie de notre recherche nous avons pu corrélérer le mode transmissif avec certains cas de difficultés et le mode incitatif avec certains cas de réussite, mais nous ne pouvons passer de cette conclusion partielle à une conclusion définitive qu'en élargissant l'étendue de l'échantillon et en affinant notre enquête et nos observations.

3- DES RAPPORTS AU SAVOIR AUX DISPOSITIFS IMPLIQUANTS A METTRE A EN PLACE.

Les rapports aux savoirs s'expriment par une multiplicité de «dire(s)» et de «faire(s)» concrétisés par des attitudes méta-cognitives et méta-énonciatives conduisant soit à la réussite soit à l'échec. On parlera donc de réussite ou de difficultés en 1^{ère} année universitaire, difficultés conduisant au redoublement et/ou à l'abandon. Le niveau de non-performance atteint en 1^{ère} année universitaire détermine beaucoup plus une situation «de difficultés» et «d'obstacles» qu'un constat «d'échec».

L'échec scolaire (et de surcroît universitaire) n'existe pas (Charlot, 1997, p.14). Ce sont les phénomènes que l'on désigne sous ce vocable qui sont réels, parce qu'observables. Ce sont les difficultés et les obstacles qu'il s'agit d'analyser à travers les activités, les conduites et les discours des étudiants et de leurs enseignants. Les recherches menées dans le domaine de l'autonomie de l'étudiant, depuis bientôt vingt ans, avaient pour objectifs, d'une part d'explorer et de décrire cette autre façon d'apprendre qu'est l'apprentissage auto-dirigé, et, d'autre part de déterminer dans quelles conditions une telle voie pouvait mener à des apprentissages réussis. Il s'agissait en somme de se donner les moyens de proposer à l'étudiant de 1^{ère} année, une autre démarche

que celle que lui offraient, et que lui offrent toujours, les systèmes «traditionnels» d'enseignement supérieur.

Ces recherches non encore achevées ont fort bien progressé et nous permettent d'ores et déjà, non seulement de décrire clairement «ce qu'apprendre de manière auto-dirigée veut dire, et de cerner l'enjeu pédagogique de l'apprentissage alternatif à l'université», mais aussi d'élaborer des modèles explicatifs des difficultés et obstacles rencontrés par les étudiants de première année. Les résultats d'une pré-enquête ont montré que les difficultés les plus nombreuses rencontrées étaient d'ordre métacognitif.

Si les connaissances sont à la fois «déclaratives», «procédurales» et «conditionnelles»⁽¹⁶⁾ et si leur acquisition nécessite d'élaboration de stratégies particulières⁽¹⁷⁾, les difficultés les plus prégnantes sont d'ordre métacognitif.

Les étudiants de 1^{ère} année éprouvent des difficultés de contrôle et d'élaboration de leurs stratégies cognitives. En présence d'une tâche donnée, ou d'une activité proposée, l'étudiant est peu conscient des exigences (traduites par des consignes) et, des stratégies nécessaires à la réalisation.

4 - DIFFICULTES DE PERCEPTION, D'INVESTISSEMENT AFFECTIF DANS LA TÂCHE OU D'AUTONOMISATION, TELLES SONT LES PREMIERES HYPOTHESES QU'IL S'AGIRA D'ÉPROUVER!

Les difficultés rencontrées ne peuvent pas être corrélées avec les conditions socioculturelles des étudiants. En effet, deux groupes restreints d'étudiants différents de par leurs conditions de vie, éprouvent les mêmes difficultés que nous pouvons certainement imputer à d'autres facteurs tels: l'inadaptation des modes de communication, de gestion des savoirs, etc.

Lorsque l'étudiant ne perçoit pas l'objectif des tâches et/ou activités proposées, mais s'il dispose des stratégies adéquates, il procède à une invention ou construction personnelle l'engageant soit dans la réussite, soit dans la voie de l'obstacle.

Lorsqu'il perçoit l'objectif, il l'intègre, le transforme en connaissance opératoire orientant son activité. Ainsi, le rapport au savoir universitaire semble à la fois cognitif et social.

CONCLUSION :

Dans les discours des enseignants, les difficultés et/ou obstacles rencontrés par les étudiants de 1^{ère} année ne sont pas imputés aux pratiques pédagogiques mais aux profils d'entrée de la population étudiante. «Ils ne sont pas préparés» disent quelques enseignants. «Ils manquent de base» affirment les autres. Les logiques d'action de l'université sont définies en termes de formation scientifique et non pas en termes de compétences à installer.

Au terme de l'étude de cas menée, les modes de communication transmissif et incitatif ont pu être corrélés, respectivement, avec l'échec(18) et la réussite des étudiants de 1^{ère} année.

Mais que vaut une formation si elle ne réduit pas les écarts entre les besoins réels en matière de formation et les contenus de cette formation?

Quelle est la pertinence des pratiques pédagogiques qui ne comportent aucun dispositif impliquant, autrement dit aucun équipement stratégique conduisant les étudiants à la réussite?

Références bibliographiques

Anderson J.R, 1981. *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlkaum.

Bateson G,1979. *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Editions du Seuil.

Charlot B, 1982. *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*. Paris, GFEN, Castermann.

Charlot B, Bautier E. & Rochex J. Y. 1992. *Ecrire et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.

Cyr P, 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International.

Flament C, 1965. «Le processus de communication». In *P. Fraisse et J.Piaget, traité de psychologie - Paris - PUF*.

Leny J. F, 1967. *Apprentissage et activités psychologiques*. Paris, PUF.

Monteil J.M., 1985. *Dynamique sociale et systèmes de formation - Paris PUF*.

Schlanger J, 1978. *Une théorie du savoir - Paris, Vrin*.

Notes

(*) CRASC-ORAN

(1) SCHLANGER J. (1978). *Une théorie du savoir - Paris, Vrin*.

(2) Les stratégies étant comprises à un premier niveau comme des significations et des règles permettant d'un côté la compréhension des

différentes situations vécues à l'université et d'un autre côté l'adaptation aux exigences et normes imposées.

(3) Nous préférons parler de non-performance et pas d'échec en 1^{ère} année parce que nous pensons qu'il s'agit beaucoup plus de difficultés passagères et d'obstacles à contourner (ou à faire contourner) que de blocages irréversibles ou de situations "pathologiques au plan cognitif"; de plus l'échec en soi n'existe pas si nous devons nous référer à Charlot, 1977, 14.

(4) Leny J.F. (1967). *Apprentissage et activités psychologiques*. Paris, PUF.

(5) Bateson G. (1979). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, Editions du Seuil, p.153

(6) "Teaching is not telling" comme disent les anglo-saxons - Enseigner n'est pas parler mais "manager".

(7) Flament C. (1965). «Les processus de communication». In Fraisse et J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale* - Paris, PUF - IX

(8) L'étudiant, cela peut être d'abord «soi» et l'enseignant «le pair».

(9) Charlot B. (1982). «*Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre?*»
Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. G.F.E.N., Paris Castermann.

(10) Charlot B., Bautier E., Rochex J. Y. (1992). *Ecrire et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.

(11) Schlanger, op. cit.

(12) Monteil J.M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation* - Paris PUF.

(13) C'est du moins ce que nous avons observé sur le terrain

(14) «A la loupe», parce que d'utilisation fort réduite.

(15) Mode de communication et contenu notionnel tels qu'il les a intégrés quand il était étudiant.

(16) Anderson J.R. (1981), *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlkaum.

(17) Cyr P., (1996), *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International.

(18) Disons plutôt difficultés et/ou obstacles

