

Quels Principes de Méthodologie à Enseigner pour les Étudiants à L'Entrée à L'Université ?

Par: Dr DJAROUN Ali
Maître de Conférences (ENSJSI)

Quels principes de méthodologie à enseigner pour les étudiants à l'entrée à l'université ?

Cet article met en avant un certain nombre de constats sur les difficultés qu'éprouvent souvent les étudiants à l'entrée à l'université. Ces constats ont été établis à partir des données issues de certaines recherches réalisées dans d'autres contextes, notamment francophones sur l'échec à l'entrée à l'université. Ces constats sont nécessaires à mettre en avant surtout que notre école (ENSJSI) se lance pour la première fois dans la formation des jeunes bacheliers en première année classes Préparatoires. Comme nous allons le voir dans les paragraphes ci-dessous, l'adaptation à l'entrée à l'université est une question complexe. En effet, les recherches dans ce domaines pointent des difficultés de natures diverses. Elles sont en particulier d'ordre discursif et méthodologique.

Mots clés : *Entrée à l'université, discours universitaires, contraintes, méthodologie*

الملخص:

هذا المقال يضع في المقدمة بعض النتائج الناجمة عن الصعوبات التي يتعرض لها دائما الطلبة عند الدخول إلى الجامعة فهذه النتائج أخذت انطلاقا من نتائج بعض الأبحاث المحققة في بلدان أخرى على سبيل المثال البلدان الفرنكفونية التي جسدت هذا النوع من الأبحاث و المتمثل في تفهقراو فشل الطلبة عند الدخول الجامعي ما جعلنا نضع كل هذه النتائج في عين الاعتبار خاصة أن مدرستنا أصبحت مدرسة للأقسام التحضيرية يدخل إليها الطلبة الحائزين على البكالوريا حديثا كل هذا سنتطرق إليه في الفقرات التي ستلي والتي توضح لنا أن من أهم العوامل التي تمنع الطلب من التكيف هي المنهجية وخصائص الخطاب الجامعي.

▪ *Introduction*

Les difficultés d'adaptation à l'entrée à l'université, pour ne pas dire l'échec en première année universitaire, ne date pas d'aujourd'hui. Il est signalé dès 1948 (Alava & Romainville, 2001). Mais comme thème de recherche, ce n'est que dans les années 80 qu'il prend de l'ampleur, d'abord dans le monde anglo-saxon, puis dans le monde francophone (Romainville, 2004). En substance, ces recherches démontrent que les problèmes relèvent avant tout d'une difficulté à entrer dans une nouvelle culture universitaire (Monballin & Legros, 2000 ; Dupont, 2000 ; Monballin & Magoga, 2002). Pour une appropriation réussie, des explications et un temps conséquent d'acculturation sont nécessaires (Dezutter et Thyron, 2002 ; Pollet, 2000, 2001 et 2004a ; Rayou, 2004 ; Romainville 2004). Cette acculturation passe aussi l'adoption des postures adéquates aux situations d'écriture à l'université (Delcambre & Reuter, 2002), par l'implication dans la construction des savoirs universitaires (Pollet 2004 ; Rayou, 2004 ; Rey, 1999), la mise en œuvre d'une méthode de travail efficace et rentable (Derive & Fintz, 1998 ; Gallan, 1995 ; Romainville, 1999 ; Monballin & Magoga, 2002). Nous détaillons, ci-dessous, les différents aspects de ces recherches.

1. Difficultés d'adaptation à la culture universitaire

Les carences en matière de culture disciplinaire sont de plus en plus évoquées comme source de difficulté, surtout pour les nouveaux arrivants à l'université. Ce constat est établi par plusieurs chercheurs qui ont abordé les difficultés des étudiants en premier cycle universitaire (Monballin & Legros, 2000 ; Dupont, 2000 ; Monballin & Magoga, 2002 ; Boyer & Coridian, 2004).

A partir de leur expérience professionnelle d'enseignants en premier cycle, Monballin& Legros (2000) observent que la principale difficulté des nouveaux arrivants à l'université est l'adaptation aux spécificités et exigences des nouvelles situations de communication : « *Nous sommes persuadés, en effet, qu'une part, essentielle des difficultés des débutants tient à la nouveauté, pour eux, des situations de communication et de leurs exigences, qui sont liées à un certain modèle scientifique et qui mettent en jeu des capacités discursives complexes. Seule une intelligence exacte des usages de ce modèle et de ses exigences, peut permettre d'exercer ou d'acquérir les compétences même linguistiques, vraiment adéquates*» (Monballin& Legros, 2000 : 62).

D'après ces chercheurs, l'absence d'une représentation claire et précise du modèle de communication exigé à l'université pousse les étudiants à adopter une stratégie de contournement : la "secondarisation", c'est-à-dire la tendance à activer et à actualiser le modèle de communication acquis dans le cadre du secondaire. Ils citent l'exemple des étudiants de première année de philosophie et de lettres qui, disent-ils, ont une façon de lire et d'appréhender les données des citations qui rappellent celles du secondaire : « (...) *Le premier réflexe de bon nombre d'étudiants face à un énoncé un peu abstrait et complexe est d'épingler des «mots-clés», au lieu de chercher à capter leur articulation et l'orientation globale du propos*» (Monballin& Legros, 2000 : 64). Cette tendance à la secondarisation perturbe et retarde donc l'entrée dans la culture universitaire. Monballin&Magoga (2002) montrent à quel point beaucoup d'étudiants à l'entrée à l'université

s'enferment dans les habitudes du secondaire qui les empêchent de s'approprier les discours scientifiques. Ils ont tendance à appréhender les nouveaux enseignements au travers : *«Des conceptions fortement ancrées, construites tout au long de l'apprentissage scolaire, et qui sont donc particulièrement résistantes au changement. Ils restent prisonniers d'images qui ne les aideront pas à s'adapter aux attentes et exigences nouvelles»* (Monballin&Magoga, 2002 : 134).

Le passage à l'université doit être bien étudié car il met souvent les étudiants devant des exigences discursives nouvelles, spécifiques aux différentes disciplines, nécessitant en conséquence un travail de clarification et de précision de la part de l'ensemble des équipes pédagogiques. Ce qui n'est pas toujours le cas. A la question de savoir pourquoi les enseignants universitaires ne prennent pas en charge ces contraintes, Dupont évoque les fonctionnements implicites des discours universitaires : *«Parvenu dans le supérieur, l'étudiant est d'emblée et massivement confronté à un autre type de discours et à des professeurs pour lesquels les caractéristiques formelles de ce type de discours constituent un véritable habitus langagier. L'implicite de cette maîtrise est pour eux tel qu'ils n'ont généralement plus conscience de la somme de problèmes à résoudre et de choix à opérer pour comprendre et produire ce discours. D'où le sentiment d'incompréhension mutuelle»* (2000 : 36). Les habitudes disciplinaires sont donc loin d'être évidentes pour les débutants à l'université. En l'absence de clarification et d'accompagnement, elles peuvent devenir sources de blocage.

2. Problèmes d'acculturation aux discours universitaires

La maîtrise des spécificités des discours universitaire est l'une des conditions de réussite à l'université selon Marie Christine Pollet : « *Les difficultés majeures constatées chez les étudiants en situation de communication universitaire (prise de notes aux cours, rédaction de travaux, d'examens) portent essentiellement sur des compétences discursives : difficultés à sélectionner et à hiérarchiser l'information, difficulté à cerner précisément l'objet d'une question, difficulté à produire un texte cohérent et adapté à une demande précise* » (Pollet, 2000 : 258). Vue sous cet angle, la demande universitaire est complexe. Ce qui n'est pas toujours évident pour les nouveaux arrivants car ils doivent mobiliser plusieurs activités linguistiques et cognitives : sélection ; organisation ; adoption du produit à la demande. Autant d'exigences qui nécessitent un temps d'appropriation important pour les élèves sortant du secondaire. C'est pour cette raison que la chercheuse préconise de promouvoir une didactique des discours universitaire dont l'objectif est de répondre à ces difficultés en intégrant les spécificités discursives de chaque discipline : « *Pour pallier les difficultés rencontrées par les étudiants à l'université, il semble nécessaire de s'ouvrir à la dimension discursive. Celle-ci implique la prise en considération des différents contextes de la communication universitaire et de tous les paramètres pragmatiques qui la constituent. Ce sont ces différents éléments qui m'amènent à plaider pour une didactique des discours disciplinaires, poursuivant l'objectif de créer, à l'intention des étudiants, un habitus discursif universitaire (...). Le choix d'enseigner les spécificités*

discursives de l'université impose un recentrement sur les discours disciplinaires et leur ancrage» (2000 : 258). L'acculturation aux discours universitaires conditionne donc la réussite à l'université. Pour que les étudiants se les approprient, un travail de clarification s'impose, d'autant que les règles d'usage sont souvent implicites, et que les enseignants tendent à les considérer comme allant de soi.

2.1. L'acculturation : une entreprise de longue haleine

L'acculturation est un processus compliqué puisque les difficultés à l'université touchent également les publics avancés. C'est ce que démontre la recherche de Dezutter et Thyrion (2002) qui porte sur quelques copies d'étudiants en troisième année d'université. En réponse à une tâche d'écriture incitant les étudiants à produire un compte rendu à partir d'un article relevant de leur spécialité, les deux chercheurs constatent de notables difficultés dans la réalisation de la tâche demandée. En effet, trois copies sur cinq présentent des carences sur le plan énonciatif. Tel scripteur, par exemple, gère et intègre mal les informations tirées du texte source. Un autre éprouve des difficultés à construire une identité énonciative différente de celle de l'auteur de l'article. Un autre encore s'implique d'une manière inappropriée par rapport aux exigences. Enfin, un autre scripteur ne donne pas d'indices qu'il s'adresse à un destinataire précis : *«Au total, nous constatons une grande diversité dans les différentes réalisations de la production attendue, mais ce qui nous semble particulièrement frappant, c'est une gestion parfois difficile du scriptural en général ou au minimum de certaines de ses dimensions importantes comme l'adaptation à la situation de communication ou*

la hiérarchisation des informations et des niveaux énonciatifs. En somme, sur cinq textes, trois ne permettent pas au lecteur de se faire une idée assez précise de l'article dont il est rendu compte. Ces scripteurs n'atteignent dès lors pas l'objectif communicatif visé par la production» (Dezutter&Thyrion, 2002 : 146). Interprétés comme un manque d'acculturation aux contraintes des discours universitaires, ces constats demandent, selon les chercheurs, à concevoir un dispositif d'apprentissage qui pense et qui accompagne progressivement l'acculturation aux discours et écrits universitaires.

2.2. L'acculturation implique une rupture

L'acculturation n'implique pas seulement un apport nouveau. Elle implique aussi une rupture, pour les nouveaux arrivants à l'université : *«S'affilier à un nouveau monde nécessite parfois d'endosser et de poser des actes qui peuvent entrer en conflit avec les normes et les valeurs du monde d'origine de celui qui s'affilie. Par ce processus, l'étudiant se construit une nouvelle identité, en assimilant les normes et les valeurs du monde universitaire en général et de sa filière d'étude en particulier, de manière à être reconnu comme membre d'une communauté»* (Romainville, 2004 : 138). Pour réussir à l'université, l'étudiant doit donc construire un profil langagier adéquat, adopter de nouvelles postures, en un mot, construire une nouvelle identité.

Pour les débutants, cette tâche est soumise à des résistances comme le montrent certains travaux de recherche traitant des représentations des enseignements universitaires chez les étudiants des premiers cycles. Ainsi Rayou (2004) observe qu'ils ont

tendance à réactiver les habitudes acquises dans le cadre de l'enseignement secondaire, voire à secondariser les enseignements universitaires : *«On assisterait alors à un mouvement assez contradictoire : alors que les postures de la recherche tendent à descendre dans le second degré, beaucoup d'étudiants de notre enquête cultivent la nostalgie de savoirs sans incertitudes qu'ils ont appris au lycée et tentent d'en retrouver, voire même d'en imposer l'existence à l'université»* (Rayou, 2004 : 168). Pour le chercheur, cette attitude doit être prise en considération, car elle peut être interprétée comme un indice d'insécurité vis-à-vis des nouvelles exigences et des nouveaux savoirs disciplinaires et donner lieu à des stratégies de contournement : *«Il semble en effet que les néo étudiants contournent cette redoutable question en s'accordant certes, sur la nécessité de normes du travail intellectuel, mais en reprenant des pratiques issues de leur passé scolaire plus qu'en s'ouvrant aux horizons nouveaux et inquiétants du monde de la recherche»* (Rayou, 2004 : 167). Il importe donc de mieux connaître les effets de la rupture pour favoriser l'appropriation de la culture universitaire.

3. Difficultés liées à l'adoption de nouvelles postures de scripteur

Les recherches citées mettent l'accent sur l'importance du travail sur les représentations, les images et les attitudes vis-à-vis de la nouvelle culture universitaire pour la compréhension et l'analyse des difficultés des étudiants à l'université. En effet, la notion d'image de soi dans ses rapports avec les tâches d'écriture est au centre des recherches en didactique de l'écriture de ces dernières années. Les chercheurs traitant la question l'abordent par le biais de la notion

d'images du scripteur (Delcambre & Reuter, 2002). Cette notion présente une valeur heuristique parce qu'elle propose de nouvelles explications susceptibles d'éclairer les difficultés des étudiants en situation de production et de réception de textes: *«Ce lieu stratégique intéresse la didactique de la lecture/écriture en ce qu'il ouvre de nouvelles voies heuristiques pour l'analyse des tâches d'écriture (et de lecture), en relativisant notamment toute conception instrumentale de l'apprentissage de l'écriture. Il permet d'interpréter les difficultés des élèves autrement, en articulant diverses dimensions de l'écriture, et pas seulement en les référant à une multitude de dysfonctionnements disséminés et hétérogènes»* (Delcambre & Reuter 2002 : 14). Ainsi considérée, la notion d'images du scripteur est utile à promouvoir car elle nous met en effet sur la piste de l'analyse des tâches d'écriture demandées à l'université, notamment celles qui soulèvent problèmes et malentendus lors des situations d'évaluation.

4. Les problèmes de contrôle métacognitif

Quelques études lient la réussite ou l'échec à l'université aux stratégies d'apprentissage des étudiants (Romainville, 1993 ; Romainville & Noël, 2003). L'expérience menée par Romainville (1993) auprès de 35 étudiants de première année de sciences économiques et sociales aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur porte sur leurs stratégies cognitives d'étude d'un cours d'histoire, montre l'existence de corrélations entre la mise en œuvre de stratégies métacognitives et les performances : *«L'étudiant performant aurait tendance à expliciter davantage de procédures et de règles. La qualité de*

l'organisation du savoir métacognitif est également corrélée avec la performance. Le savoir métacognitif explicité par les étudiants plus performants a tendance à comprendre davantage de relations» (Romainville, 1993 : 104).

Vu sous cet angle, le développement métacognitif peut devenir un levier de changement des postures souhaitables, y compris pour les enseignants-chercheurs et leurs propres pratiques. L'importance de la métacognition est démontrée et prônée en particulier pour l'apprentissage de la prise de notes (PDN) : «Compte tenu de la multiplicité des fonctions de la PDN et de la diversité des situations dans lesquelles elle prend place, il est peu efficace, du point de vue de l'action éducative, de chercher à enseigner des recettes ou des techniques de PDN, censées être applicables transversalement et par n'importe quel étudiant, quel que soit son profil d'apprentissage. C'est une des raisons pour lesquelles l'approche métacognitive est privilégiée quand on cherche à aider les étudiants à développer leur compétence à prendre des notes» (Romainville & Noël, 2003 : 89). De ce qui précède, on peut comprendre que les facteurs de l'échec sont également à chercher dans les choix des théories qui sous-tendent les formes d'apprentissages à l'université.

5. Les difficultés d'ordre méthodologique

De nombreuses recherches menées auprès d'étudiants inscrits en première année ou en deuxième année d'université mettent en évidence des difficultés liées à la méthodologie de travail universitaire (Derive&Fintz, 1988 ; Galland, 1995 ; Romainville, 1999 ; Monballin&Magoga, 2002). Dans la perspective de la mise en évidence des difficultés des nouveaux

arrivants à l'université, Derive&Fintz (1988) analysant 65 sujets d'examen d'évaluation, intéressant les différentes matières intégrées de Deug de psychologie. De l'analyse de ces sujets, il ressort que, pour traiter des questions posées, les étudiants doivent mobiliser d'importantes compétences méthodologiques : *«La production écrite demandée aux étudiants de premier cycle suppose, pour faire valoir des compétences disciplinaires, de passer par une maîtrise méthodologique complexe de l'écrit, au point que l'on peut se demander si ce n'est pas l'absence de ces compétences méthodologiques qui fait obstacle, sinon à l'acquisition des savoirs, du moins à leur mise en valeur et à la validation. Les modalités de l'expression d'un savoir ne conditionneraient-elles pas à la fois sa compréhension et sa reformulation?»* (Derive&Fintz, 1988 : 44).

L'analyse des consignes des sujets permet également à ces deux chercheurs de constater que ces dernières sont souvent implicites, ou ne formulant pas de façon claire les attentes ni les performances attendues des étudiants. Celles qui ne sont pas implicites s'appuient aussi parfois sur un lexique codé. Le manque de clarté et de précision dans la conception et la présentation des consignes lors des évaluations peut devenir source de difficulté pour les étudiants. La méthodologie la plus efficace est celle qui intègre les modalités d'évaluation, d'explication des consignes des tâches d'écriture à entreprendre lors des examens ...

D'autres types de difficultés méthodologiques ont été étudiés. Pour Romainville (1999), la méthode de travail est un des facteurs de réussite à l'université, et Galland (1995) confirme ce rôle. Réalisée dans trois universités

françaises (auprès de 2096 étudiants, inscrits en lettres, en langues, sciences humaines et sociales, en droit économie, STAPS et IUT), son enquête révèle l'existence de difficultés liées à l'organisation générale du travail des étudiants. Pour les étudiants interrogés, 44,4% déclarent avoir des difficultés à organiser leur travail, 38% évoquent un manque d'encadrement : les enseignants, disent-ils, ne leur consacrent pas assez de temps. Ces deux principales difficultés ne sont pas l'apanage des débutants. Notons que l'enquête établit qu'elles touchent aussi les étudiants de niveaux avancés (ceux de 2ème et de 4ème année). L'adaptation aux méthodes de travail à l'université n'est donc pas une pratique facile. C'est une entreprise de longue durée. Pour les sortants du lycée, un temps d'initiation est nécessaire. Certes ces recherches ont été réalisées en France, mais les conclusions tirées peuvent intéresser le contexte algérien où, pour des raisons de conjoncture, la formation des enseignants à l'université est loin d'avoir intégré ces orientations.

6. Difficultés liées aux conceptions du rapport au savoir et à la langue du savoir

Plusieurs recherches expliquent les difficultés des étudiants par le manque d'implication dans la construction des savoirs disciplinaires. La plus récente est celle effectuée par Pollet (2004) à travers l'examen d'un corpus de productions écrites d'étudiants de première année de droit et d'histoire institutionnelle. Du corpus analysé se dégage une homogénéité dans le traitement de la question posée. La presque totalité des productions oscille entre stockage et reconstitution inadéquate des informations issues de textes support (le cours de l'enseignante). Les étudiants évitent de

s'impliquer, de se lancer dans la controverse et de construire un point de vue, bien que la consigne les incite à élaborer une réponse personnelle : «expliquez, exposez et démontrez». Non seulement, ils s'effacent au profit du référent de base qu'est le cours de l'enseignante, mais ils le reconstituent en altérant la controverse qui le sous-tend : *«Comme pour les autres écrits universitaires, les réponses à des questions d'examens — pour autant qu'elles soient relativement élaborées— se caractérisent par le stockage d'informations, ou par la reconstruction inadéquate basée sur des données extirpées du texte premier»* (Pollet, 2004b : 87).

Comme les productions des étudiants se basent sur les extraits du cours que dispense l'enseignante, Pollet (2004) examine les rapports entre les productions, les extraits du cours et les libellés de la consigne. De cette analyse, elle conclut à l'existence de deux causes principales susceptibles d'expliquer le faible coût cognitif caractérisant la démarche des étudiants.

1. Les étudiants éprouvent des difficultés à saisir les caractéristiques discursives et linguistiques qui travaillent la dynamique argumentative du texte support. Cela les conduit à le reconstruire en oubliant ou en dénaturant parfois sa controverse. Cette dernière leur échappe car ils sont novices : «Ils sont peu rompus à la pratique de la controverse, encore moins à la manière dont on l'expose» (2004 : 87).
2. Les exigences de la consigne sont multiples : expliquez, exposez, démontrez. Trois consignes qui incitent les étudiants à problématiser. En tant que telles, elles appellent à élaborer un

point de vue documenté, argumenté, ordonné et précis. Aux yeux de la chercheuse, ces trois exigences ne correspondent pas aux compétences de l'étudiant à l'entrée à l'université : *«Les différentes exigences de cette consigne (expliquez, exposez, démontrez) appellent la mise en œuvre de différents comportements langagiers que les étudiants ne maîtrisent peut-être pas, ou, en tous les cas, qu'ils ne sont pas capables d'intégrer en un seul texte»* (2004b : 88).

Le manque d'implication des étudiants dans la construction du savoir est souligné par d'autres chercheurs qui explicitent ses fondements sous un autre angle. Pour Rayou (2004) et Rey (1999), ce manque d'implication pourrait avoir un rapport direct avec la représentation que se font les étudiants du savoir universitaire lui-même. Ce dernier se donne comme un donné figé, intouchable, qui transcende leur compétence créative. Ainsi considéré, ils ne se voient pas comme agents potentiels de ce savoir : *«Le savoir universitaire est très rarement évoqué comme le résultat de ce que peut dire la recherche à un moment donné, mais plutôt dans les termes «classiques» de la culture scolaire, comme quelque chose qui transcende la personne des étudiants et des apprenants et qui rend incontestables les propos de ces derniers. Il paraît exister quelque part comme une totalité qu'il faut essayer de s'appropriier le plus complètement possible»* (Rayou, 2004 : 169).

Le même constat ressort des recherches de Rey (1999). Il explique le déficit des étudiants en matière d'implication dans la construction des savoirs

disciplinaires par le fait qu'ils se les représentent comme un donné qu'il faut assimiler et non comme le résultat d'une construction dont il faut s'approprier le processus : *«Chez certains étudiants qui ne réussissent pas au début de leurs études universitaires malgré leur sérieux, on opère facilement un déficit de rapport au savoir. Cela signifie, non pas qu'ils s'abstiennent d'apprendre, de suivre les cours, de travailler, mais qu'ils évitent le savoir en tant qu'ensemble d'énoncés organisé selon les normes de raison et, comme tel, exigeant un effort pour comprendre. De tels étudiants peuvent faire un effort pour mémoriser le savoir. Mais ils ne semblent pas voir qu'ils ont en sus à le penser par eux-mêmes, qu'on attend d'eux un engagement intellectuel »* (Rey, 1999 : 63).

Pour comprendre ce processus, les rapports entre langage et savoir nous semblent devoir être clarifiés. Car nous retenons l'hypothèse que si les étudiants ne s'impliquent pas dans la construction des savoirs disciplinaires, c'est parce qu'ils n'ont pas conscience des pouvoirs créatifs du langage. En effet, le manque d'implication reflète non seulement un rapport au savoir mais aussi un rapport avec la langue du savoir. Ceux qui s'impliquent dans la construction des savoirs disciplinaires sont ceux qui conscientisent la dimension cognitive du langage (de l'écriture). A l'inverse, ceux qui ne s'impliquent pas sont ceux qui ne conçoivent pas clairement cette dimension.

7. Représentations des enseignants et modèles d'apprentissage : sources de difficultés

Les difficultés des étudiants peuvent aussi avoir des liens avec les représentations que se font les enseignants de la demande universitaire et des

modalités de la formation. C'est ce qui ressort des recherches de Carton (2002) et de Bru (2004). Menée auprès de douze enseignants d'université, la recherche de Carton (2002) montre que certaines des représentations de ces enseignants sont en porte-à-faux avec la demande universitaire. Les enseignants construisent des représentations qui ne leur permettent pas d'être attentifs à la dynamique de la transition entre le secondaire et le supérieur. Pour eux, les exigences conceptuelles et discursives de la demande universitaire, les contraintes des genres d'écriture sollicitées en situation d'écriture sont claires et évidentes pour les étudiant débutants, et, pour certains, sont supposées acquises dans le cadre de l'enseignement secondaire. Sur les douze enseignants interrogés, seuls deux enseignants estiment que la question des genres est un problème et doit par conséquent faire l'objet d'une explicitation auprès des étudiants. De ce fait, l'échec peut résulter d'une méconnaissance des contraintes régissant ces genres académiques.

Le travail sur les représentations des enseignants pourrait donc contribuer à comprendre les difficultés des étudiants. Il semble utile pour deux raisons.

- La première est que certains chercheurs démontrent que c'est bien l'habitus langagier des enseignants qui fait qu'ils ne se sentent pas concernés par l'enseignement des exigences et des contraintes des discours universitaires. Imprégnés de la culture disciplinaire, ils perçoivent le mode de fonctionnement universitaire comme une chose allant de soi pour le débutant : « *Parvenu dans le supérieur,*

l'étudiant est d'emblée et massivement confronté à un autre type de discours et à des professeurs pour lesquels les caractéristiques formelles de ce type de discours constituent un véritable habitus langagier» (Dupont, 2000 : 36).

- La deuxième est que les recherches portant sur l'évaluation des copies par les enseignants témoignent que ce sont bien «Les spécificités et les contraintes» des discours universitaires (habitus langagier des enseignants) qui sont réellement sanctionnées, sous le vocable de problèmes de langue. C'est ce qui ressort de la recherche de Souchon (2002) menée auprès du public d'un enseignement pluridisciplinaire ouvert à tous les étudiants de première année. L'analyse des corrections des enseignants montre que ces derniers sanctionnent effectivement des erreurs relatives à des blocs de savoir et à la capacité à reconstruire des savoirs selon la démarche d'une discipline scientifique déterminée. Mais il se trouve que les appréciations qu'ils ont utilisées qualifient ces erreurs de «problèmes de langue». Cette expression couvre donc des implicites qui touchent à des considérations liées à la construction et l'élaboration des savoirs. Pour Souchon (2002), ces implicites soit ne sont pas enseignés, soit ne sont pas suffisamment explicités dans les consignes d'écriture.

Les modèles d'apprentissage peuvent aussi devenir sources de difficultés lorsqu'ils ne sont pas suffisamment clairs et précis pour les étudiants. Pour

Bru (2004), les modèles d'apprentissage devraient être explicités car s'ils conviennent pour les enseignants, ce n'est pas toujours le cas pour les étudiants : *«On peut même faire l'hypothèse d'une interaction entre les différents facteurs pédagogiques et non pédagogiques et penser que les modalités de formation qui conviennent aux uns, ne conviennent pas forcément aux autres»* (Bru, 2004 : 21). Maintenir les pratiques pédagogiques dans l'ombre est porteur de tensions susceptibles de générer un malentendu communicationnel entre les enseignants et les étudiants. Ce type de climat risque de peser lourd sur les nouveaux arrivants à l'université. L'enquête de Galland (1995), sur laquelle revient Bru (2004), montre que le flou pédagogique est ressenti plus fortement par les étudiants du premier cycle que par les étudiants de 2^{ème} et de 4^{ème} année universitaire, et que les méthodes d'enseignement ne sont pas toujours comprises par les nouveaux arrivants à l'université.

Les pratiques des enseignants méritent donc d'être interrogées dans les situations d'échec. Pour Bru (2004), il est important de les connaître car non seulement elles alimentent le malentendu communicationnel mais aussi elles empêchent de saisir le sens des études universitaires : *«Les perceptions des étudiants existent, il est important d'en connaître les modes de construction et de chercher par quels processus se créent et s'entretiennent les conditions d'un malentendu voire d'une incompréhension au sujet de ce que sont (devraient être) les études universitaires. En toute hypothèse, et sans tomber dans les travers du pédagogisme, on peut penser que les pratiques enseignantes ne sont pas neutres par rapport à ces*

processus» (Bru, 2004 : 23). Ainsi pour aider les étudiants à entrer dans la culture universitaire et, partant, les faire sortir des postures de stockage et de reproduction des connaissances, la clarification des pratiques pédagogiques est indispensable. Pour ce faire, la participation des enseignants est nécessaire car cela les amène à accepter d'examiner et de regarder de près leurs pratiques d'enseignement. Eviter de le faire ou ne pas penser à le faire, risque de compliquer l'analyse et la compréhension la nature des difficultés qui surgissent dans les situations d'évaluation.

▪ **Conclusion**

De cette revue de questions sur les difficultés à l'entrée à l'université, nous retenons essentiellement deux choses :

La première est que les difficultés sont nombreuses et diverses. Les recherches évoquées ramènent ces difficultés aux aspects suivants :

- Les attentes des enseignements universitaires qui, souvent, ne sont pas assez claires pour les étudiants ;
- GCX qui n'explicitent pas suffisamment les buts visés ;
- Les tâches d'écriture dont la réalisation demande la mobilisation de genres dont les règles de fonctionnement demeurent méconnues, et parfois même pas conscientisées par ceux qui sont censés les transmettre aux étudiants ;
- Les spécificités conceptuelles et discursives des discours universitaire ;

- Les modèles d'apprentissage.

La deuxième se rapporte aux stratégies de remédiation. Les recherches examinées mettent notamment l'accent sur les points suivants :

- L'importance du travail sur les représentations qu'ont les étudiants et les enseignants des objets d'enseignement et des demandes institutionnelles ;
- L'importance de penser les spécificités conceptuelles et discursives des discours universitaires ;
- L'importance de penser la continuité des enseignements entre le secondaire et le supérieur.

▪ **Références bibliographiques**

1. Alava, S. et Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
2. Bru, M., (2004). Pratiques enseignantes à l'Université : opportunité et intérêt des recherches. In Annot, E. et Fave-Bonnet, M-F (Eds), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp.17-36). Paris : L'Harmattan.
3. Carton, F. (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux*, n°53,162-175.

4. Delcambre, I. (2004). Cadre et cadrage discursif: problèmes d'écriture théorique. *Pratiques*, n° 121/122, 183-198.
5. Delcambre, I., Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, n°113/114, 7-28.
6. Derive, M-J. &Fintz, C. (1998). Quelques pratiques implicites de l'écrit à l'Université. *LIDIL*, n°18, 43-56.
7. Dupont, D. (2000). Le français au supérieur: quelques facteurs de difficultés. In Defays, J-M., Maréchal, M. &Mélon, S. (Eds), *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp.33-41). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
8. Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
9. Monballin, M. &Magoga, E. (2002). Pour une mise en perspective des difficultés langagières à l'écrit. *Enjeux*, n°53, 129-137.
10. Monballin, M. & Legros, G. (2000). Maîtrise du français mais encore? In Defays, J-M., Maréchal, M. &Mélon, S. (Eds), *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp.59-68). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
11. Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvement de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignement. *Spirale*, n°29, 29-74.

12. Dezutter.&Thyrion, F. (2002). Le rapport au scriptural des étudiants en langue et littérature romanes à l'UCL: état des lieux et propositions. *Enjeux*, n°53, 139-149.
13. Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez les étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, n°121/122, 81-92.
14. Poulet, M-C. (2000). Enseignement du français et formation aux discours universitaires. In Defays, J-M., Maréchal, M. &Mélon, S. (Eds). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp.257-266). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
15. Rayou, P. (2004). Des étudiants en quête de certitude. In ANNOOT, E. et FAVE-BONNET, M-F (Eds), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp165-182). Paris : L'Harmattan.
16. Rey, B. (1999). Les compétences exigées à l'université : quelques hypothèses récentes. In Louryan, S. &Thys-Clement F., (Eds.), *Enseignement secondaire et enseignement universitaire. Quelles missions pour chacun?* (pp.57-67). Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
17. Romainville, M. (1999). Les facteurs prédictifs de la réussite à l'université. In Louryan, S. &Thys-Clement F. (Eds.), *Enseignement secondaire et enseignement universitaire. Quelles missions pour chacun?* (pp.45-55).

Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

18. Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université
19. Romainville, M. & Noël. B. (2003). *Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université*. Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2, pp.87-96.
20. Romainville, M.(2004). L'apprentissage chez les étudiants. In ANNOOT, E. et FAVE-BONNET, M-F (Eds), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp.129-141.). Paris : L'Harmattan.