

LE COURS MAGISTRAL UNIVERSITAIRE : UN DISCOURS SCIENTIFICO-PÉDAGOGIQUE SANS ARTICULATION ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE

Marguerite ALTET*

Sommaire. De plus en plus les universitaires sont amenés à s'interroger sur les objectifs et l'efficacité du cours magistral.

L'évolution du public étudiant met en effet en évidence la carence d'un processus interactif entre enseignement et apprentissage réel des étudiants.

Si l'intérêt pour les questions pédagogiques se développe à l'Université, il est nécessaire de trouver des outils appropriés qui permettent aux universitaires de réfléchir sur la façon dont ils transmettent les savoirs originaux issus de la recherche. Par exemple, des ateliers pédagogiques qui offrent la possibilité d'analyser les fonctions qu'ils remplissent, les structures de communication qui s'établissent et les opérations cognitives exigées des étudiants peuvent constituer un premier pas vers une meilleure connaissance des universitaires sur leurs propres pratiques pédagogiques.

Summary. University professors are more and more led to wonder about the aims and efficiency of lecturing.

Indeed, the evolution of the student audience brings out the lack of an interactive process between the teaching and the students' actual learning.

If an interest in teaching develop in universities, it is then necessary to find adequate tools allowing professors to reflect on the way they transmit the original knowledge born from research. For instance, teaching workshops providing them with the opportunity to analyse their own role, the communication patterns which are established, as well as the cognitive processes expected from the students, could constitute a first step towards university professors' better knowledge of their own teaching practices.

L'augmentation massive des étudiants à l'Université, la présence de publics de plus en plus différenciés qui suivent les mêmes cours, le constat des échecs et des abandons fréquents qui en découlent, soulèvent de façon nouvelle et cruciale pour les Universitaires le problème des objectifs et de l'efficacité de leurs cours.

Dans une recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants du Secondaire, nous avons défini l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, qui utilise le discours pédagogique finalisé pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage » et montré que nous ne pouvions pas dissocier l'enseignement de l'apprentissage : ils constituent pour nous un *processus interactif* dont

* Professeur de sciences de l'éducation. Université de Nantes.

l'articulation est essentielle. C'est pourquoi, dans une recherche pédagogique que nous avons menée sur 23 enseignants du secondaire, nous avons analysé *l'articulation du processus enseignement-apprentissage*, la relation fonctionnelle enseignant-élèves en classe, la transformation de l'Information en Savoir par les échanges *cognitifs et relationnels* mis en place par les enseignants au travers des interactions pédagogiques. Nous avons construit des outils conceptuels descripteurs des pratiques pédagogiques pour « restituer le fonctionnement pédagogique réel des enseignants observés ».

Nous avons utilisé ces outils dans l'analyse de cours universitaires, pour pouvoir identifier la spécificité des cours à l'Université, de cette transmission de connaissances spécialisées, faite dans un discours scientifico-pédagogique monologué, aut centré, cohérent mais qui, en raison de l'importance des effectifs de son public, ne prend pas en compte les apprenants et leurs *feed-backs*, et s'appuie rarement sur les interactions ou le dialogue lors de la transmission en amphithéâtre, par exemple.

1. LA SITUATION ACTUELLE : UNE ANALYSE DE COURS UNIVERSITAIRES

À partir d'un questionnaire passé à 283 étudiants à l'issue de leur troisième séance de cours de licence (à 121 étudiants en Sciences de l'Éducation, 132 en Sociologie, 30 en Grec classique), en début d'année universitaire, sur la compréhension du cours suivi, on relève un certain nombre de difficultés rencontrées par les étudiants pour suivre un cours universitaire :

- 63 % d'étudiants trouvent le cours trop rapide ;
- 52 % y voient trop de connaissances nouvelles ;
- 56 % notent qu'il y a trop de références inconnues ;
- 40 % rencontrent des problèmes de vocabulaire ;
- 38 % disent méconnaître les auteurs cités ;
- 49 % disent avoir des problèmes de prise de notes.

En résumé, près de la moitié disent avoir des lacunes de connaissances sur les thèmes abordés, parfois aucune connaissance préalable, des difficultés à suivre pendant le cours et à prendre des notes, des problèmes à s'approprier seuls les contenus après le cours : ils ont donc à la fois des problèmes de connaissances et de méthodologie.

À la question ouverte « que souhaiteriez-vous pour améliorer l'efficacité pédagogique du cours ? », les étudiants formulent les demandes suivantes :

- 58 % demandent plus d'explications pour les points nouveaux ;

- 53 % des clarifications des points obscurs pendant le cours ;
- 57 % insistent, eux, sur la nécessité que le professeur fasse le point avec eux sur le cours précédent qu'ils ont essayé d'assimiler seuls par un travail personnel, une fois la transmission terminée ;
- 43 % demandent que le plan du cours et les objectifs soient annoncés clairement ;
- et 77 % plus d'échanges entre le professeur et le groupe des étudiants.

On constate actuellement des difficultés de compréhension des connaissances dispensées dans les cours magistraux classiques, le même pour tous en amphithéâtre, et des problèmes méthodologiques de prise de notes et de travail personnel pour l'appropriation de ces cours, ainsi qu'un manque de relations enseignant-étudiants, aspect relevé avec force par les trois-quarts des étudiants.

En analysant des cours universitaires réels enregistrés au magnétophone ou au caméscope, nous avons essayé de mieux comprendre ce que recouvrait cette crise pédagogique.

2. LES CARACTÉRISTIQUES DU COURS UNIVERSITAIRE

Les cours magistraux universitaires que nous avons analysés, présentent les caractéristiques suivantes : ce sont tous des monologues expositifs qui informent, citent, donnent des références bibliographiques, retracent des recherches reconnues par la communauté scientifique ou très récentes, proposent des synthèses personnelles, originales sur une question, intègrent les toutes dernières recherches ou connaissances publiées, présentent une recherche spécifique, transmettent des savoirs rationnels, savoirs synthétisés personnellement par l'enseignant-chercheur qui les dispense ; cette transmission de savoirs « originaux » est faite sans échanges véritables avec les étudiants, c'est un « CM », un cours magistral.

Il s'agit d'un discours qui dit, un corps d'assertions qu'on ne discute pas, qui est articulé de façon interne par le raisonnement de l'énonciateur, la logique de l'enseignant. C'est un discours qui informe sans communication réelle avec l'auditoire, parce que seul l'enseignant-chercheur qui a conduit la recherche, sait ; lorsque l'enseignant pose des questions aux étudiants, ce sont des questions rhétoriques, car il s'agit avant tout de dire ce qui a été recherché et trouvé, pour comme l'écrit fort justement Annie Bireaud « assurer la reproduction de la communauté scientifique ».

Il s'agit, en fait, d'une *intervention scientifique spécialisée* que l'enseignant fait en attribuant a priori certaines connaissances à son public, et en le *dotant d'une double compétence scientifique et cognitive* : l'étudiant est censé d'abord être capable, en cours, de connaître quelque peu le sujet et de suivre le raisonnement de l'enseignant pour pouvoir prendre correctement des notes. Il est aussi censé avoir certaines compétences cognitives pour saisir, intégrer ces nouvelles connaissances *pendant le cours*, avant de pouvoir, dans un second temps, reprendre seul personnellement ce cours pour le comprendre et l'apprendre, avec l'aide parfois de TD ou TP, travaux dirigés ou travaux pratiques qui sont une application des cours devant faciliter la compréhension.

Dans son cours, l'Universitaire n'intervient pas sur l'étudiant X mais sur les connaissances qu'il attribue à X. Dans un amphithéâtre d'une centaine ou plus d'étudiants, l'enseignant ne se donne pas les moyens de vérifier les acquis de son auditoire et fixe a priori le niveau de son discours scientifique.

Bien sûr, tout universitaire use dans son discours d'éléments *narratifs* pour faciliter la compréhension des éléments assertifs, en utilisant en plus l'emploi de nombreux *marqueurs discursifs* : c'est l'*aspect pédagogique du cours* universitaire.

A. Bouacha (1981) a très bien montré que les marqueurs discursifs « alors, bon alors », les connecteurs linguistiques « puis, eh bien, d'ailleurs, maintenant » sont très employés dans le cours magistral universitaire pour « attaquer le discours, couper le flux discursif, permettre des décrochements discursifs, relancer le discours ».

En fait, ces marqueurs permettent essentiellement d'articuler le discours oral de façon cohérente. Et s'ils ont longtemps suffi pour un auditoire homogène qui avait les éléments de base pour comprendre le discours préalablement structuré par l'enseignant, il n'en est plus de même avec un groupe d'étudiants très hétérogènes qui ne possèdent pas les connaissances indispensables à la compréhension des éléments informatifs de base du discours.

Or comme dans sa transmission magistrale, l'Universitaire n'a aucun *feed-back* de ses étudiants, il fait, comme tout conférencier, « comme si » son auditoire suivait son exposé et sa logique, les comprenait et réussissait à transformer immédiatement dans « l'ici et maintenant » de son cours, l'information transmise en Savoir, ce qui n'est actuellement plus le cas par exemple, pour la moitié des étudiants présents dans les trois séances que nous avons enregistrées et analysées.

Le problème de la prise de notes est donc crucial aujourd'hui pour l'efficacité du cours magistral à l'Université, si l'on veut que l'étudiant puisse assimiler le contenu des cours par un travail personnel après la séance. Ceci soulève la question incontournable des compétences cognitives et méthodologiques à développer chez les étudiants si l'on vise leur réussite universitaire.

Encore faut-il que l'enseignant du Supérieur *prenne d'abord conscience que le cours magistral est devenu inadapté au public étudiant actuel et qu'il pose aujourd'hui des problèmes pédagogiques graves* qu'il devient urgent de traiter faute d'augmenter l'échec à l'Université. Or ces questions pédagogiques ont jusqu'à présent été souvent secondes pour un enseignant du Supérieur, par rapport à ses problèmes de recherche, qui eux font ou défont sa carrière d'universitaire, qui est celle d'un enseignant-chercheur, d'abord recruté et qualifié par ses recherches.

Cependant l'intérêt pour les questions pédagogiques se développe avec l'arrivée à l'Université de deux nouveaux types d'enseignants sensibilisés à ces questions, les PRAG et les moniteurs.

Avec le recrutement important des PRAG, professeurs agrégés de l'enseignement secondaire, recrutés pour répondre aux besoins d'enseignement dans le premier cycle, de nouvelles pratiques pédagogiques se développent avec la mise en place d'un tutorat pour les étudiants.

De plus avec la création des Moniteurs, étudiants en Doctorat chargés d'un semi-service d'enseignement en TD ou TP, on assiste aux débuts de la mise en œuvre d'une formation pédagogique des jeunes enseignants-chercheurs de l'enseignement Supérieur. Cette formation, initiation à l'enseignement dans le Supérieur, consiste en quelques journées de formation théorique générale et est basée sur le Tutorat d'un enseignant-chercheur titulaire, volontaire pour encadrer l'enseignant débutant. Avec cette fonction de Tuteur qui émerge à l'Université, l'enseignement prend une nouvelle dimension. L'enseignant-chercheur qui accepte d'être le Tuteur d'un jeune Moniteur, signe avec lui un contrat d'aide, reconnaît son rôle pédagogique et se définit comme « une personne chargée par son niveau de compétence et son goût certain pour la pédagogie, d'aider un enseignant-débutant en l'accueillant, la conseillant et l'accompagnant pendant sa formation (1) ». Devenu formateur, par sa nouvelle

(1) Définition donnée par des enseignants-chercheurs-tuteurs lors d'un bilan avec des moniteurs, Université de Nantes, juin 1993.

fonction de tuteur, l'enseignant-chercheur est donc amené à s'interroger sur le processus enseigner-apprendre à l'Université et sur sa spécificité.

Cette prise de conscience par les Universitaires, de la spécificité de leurs cours, centrés sur des contenus structurés par eux et transmis tels quels sans échanges avec leur auditoire, et cette mise en évidence de la non prise en considération de la manière dont l'étudiant s'approprie ces contenus et des problèmes méthodologiques qu'il rencontre, nous semblent pouvoir être le point de départ d'une plus grande efficacité pédagogique possible.

C'est pourquoi, nous avons proposé dans le cadre d'une recherche sur la pédagogie dans l'Enseignement supérieur, de mettre à la disposition des enseignants du Supérieur, des Ateliers Pédagogiques présentant des outils d'analyse de leurs pratiques réelles pour développer leur réflexivité pédagogique sur ce qu'ils font, par une auto-formation plus ou moins assistée selon leur demande.

Il s'agissait d'un dispositif de formation pédagogique pour des universitaires volontaires : *UN ATELIER PÉDAGOGIQUE* consistant en un travail d'appropriation d'outils descripteurs des pratiques sur la communication, les actes pédagogiques, les opérations cognitives, les situations mises en œuvre. Ces outils ont pour objectif d'aider à mieux comprendre les décalages et problèmes d'ajustement enseignant-étudiants en cours, les difficultés causées par le manque de relation fonctionnelle enseignement-apprentissage dans un cours universitaire. C'est une telle prise de conscience, réalisée à partir d'une formation à l'analyse de pratiques réelles, – auto-formation assistée (cours enregistré au magnétophone ou au camescope puis analysé) –, qui nous semble pouvoir permettre une amélioration de l'efficacité pédagogique de l'Enseignement Supérieur et développer la professionnalité de l'Enseignant universitaire comme pédagogue et pas seulement comme chercheur.

3. UN ATELIER PÉDAGOGIQUE POUR DÉCRIRE ET ANALYSER LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Il s'agit, dans le cadre d'un CUFEEF, de mener une analyse de pratiques réelles d'enseignants-chercheurs, enregistrées sur bandes audio ou vidéo. La formation pédagogique consiste en une sensibilisation au processus interactif enseignement-apprentissage et en une identification des interactions pédagogiques à l'aide d'outils conceptuels qui mettent l'accent sur l'articulation enseignement-apprentissage. Partant de

l'hypothèse de l'importance de la « clarté cognitive » de l'étudiant pour la réussite de son apprentissage (compréhension de l'objectif, possibilité de cadrage, décodage des messages, identification des cadres de référence...), nous proposons une grille de lecture permettant de repérer les problèmes d'ajustement de l'enseignant aux étudiants et les décalages rencontrés (Altet, 1991, schéma 1).

Cette grille d'analyse aide à repérer les effets des questions posées, des choix stratégiques, de la communication et à dégager le nécessaire effort d'ajustement permanent de l'enseignant dans les interactions.

Les enseignants du Supérieur volontaires s'approprient des outils d'analyse des pratiques en les faisant fonctionner avec le formateur sur des séquences de cours universitaires enregistrées ; il s'agit de mener l'analyse :

- des fonctions qu'ils remplissent en regroupant leurs actes d'enseignement autour de leur intention dominante (information, stimulation, régulation, évaluation, gestion...) et en dégageant ce que ces fonctions déclenchent chez les étudiants (réception passive d'informations, réflexion ou production active de savoirs) (Recherches M. Postic, 1977 et M. Altet, 1991) ;

- des structures de communication que leurs actes induisent en situation de cours, - position haute du conférencier, subordination de l'étudiant ou relation d'écoute et d'échange ;

- et des opérations cognitives qu'ils demandent aux étudiants de mettre en œuvre à partir de leur exposé magistral ; l'analyse est menée à l'aide d'un répertoire d'opérations cognitives que nous avons construit dans notre dernière recherche sur les interactions pédagogiques d'enseignants de collège (M. Altet, 1991, schéma 2). Ces opérations sont inférées à partir du discours de l'enseignant et des réponses des étudiants lorsqu'il y a des échanges.

Le formateur met en évidence dans l'analyse, les articulations entre les processus d'enseignement et d'apprentissage : comment selon la stratégie d'information retenue dans un scénario préalablement construit, selon la présence ou non de conditions d'apprentissage mises en œuvre en cours pour développer réflexion et interactions, s'enclenchent chez les étudiants des opérations cognitives différentes : soit une automatisation des savoirs exposés, soit la mise en œuvre d'hypothèses ou encore une intégration des nouveaux savoirs aux anciens. Puis le formateur développe leur réflexivité sur les processus d'apprentissage des étudiants et sur leurs stratégies.

À l'issue de cette sensibilisation pédagogique de trois jours, les universitaires volontaires enregistrent leurs propres cours et les analysent avec, selon leur choix, l'aide ou non du formateur.

Cet Atelier pédagogique a été proposé à tous les enseignants-chercheurs de l'Université (Caen, 1991) ; quinze d'entre eux, de toutes disciplines, sont venus se former ; les deux-tiers ont trouvé que cette analyse les aidait à se décentrer de leur contenu et à s'interroger sur les processus d'apprentissage des étudiants ; ils ont demandé une poursuite de cette formation.

Cet atelier d'analyse proposé n'est qu'un moyen, il reste aussi à mettre en place des stratégies qui incitent davantage les universitaires à réfléchir sur leur efficacité pédagogique et les sensibilisent à la question de leur formation pédagogique et de la construction de leur professionnalité enseignante à côté de leurs compétences professionnelles de chercheur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M. (1991). « Le cours universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage, proposition d'Ateliers et d'outils descripteurs des pratiques » in Colloque ADMES « *L'efficacité pédagogique dans l'enseignement supérieur* », Paris.
- ALTET, M. (1993). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage*, HDR, CERSE, Caen.
- BIREAUD, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Éditions d'Organisation, Paris.
- BOUACHA, A. (1981). « *Alors* » dans *le discours pédagogique : épiphénomène ou traces d'opérations discursives*, BELC, Paris.
- POSTIC, M., DE KETELE, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, PUF, Paris.

**MODES D'AJUSTEMENT DE L'ENSEIGNANT
AUX ÉLÈVES EN CLASSE**

Schéma 1

SUR LES PLANS	CORRESPONDANCE OU DÉCALAGE
COGNITIF	Questionnement Formes des questions Fonctions des questions Niveau cognitif question/réponse Raisonnements Cadres de référence
PÉDAGOGIQUE	par rapport à la Stratégie par rapport à l'Objectif par rapport à la Consigne par rapport aux critères de la Tâche
COMMUNICATION	Traits de surface / Compréhension profond Répertoire Registre de savoir Registre de formulation
AFFECTIF	Présence Affectivité positive Présence Affectivité négative

RÉPERTOIRE DES OPÉRATIONS COGNITIVES UTILISÉES DANS LE PROCESSUS DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Schéma 2

FONCTIONS DES OPÉRATIONS	MÉCANISMES D'APPRENTISSAGE	ORGANISATION EN MÉMOIRE
<p>1. OPÉRATIONS DE SAISIE D'ENCODAGE</p> <p>ENREGISTREMENT RECONNAISSANCE</p>	<p>ATTENTION DÉCODAGE IDENTIFICATION CODIFICATION INTERPRÉTATION CADRAGE</p>	<p>RÉSEAU SÉMANTIQUE : création de nœuds, d'associations, concepts, propositions</p>
<p>2. OPÉRATIONS DE TRANSFORMATION</p> <p>COMPRÉHENSION</p>	<p>DISCRIMINATION CATÉGORISATION INSTANCIATION COMPARAISON CLASSIFICATION MISE EN RELATION ANTICIPATION</p>	<p>SCHÉMAS SCRIPTS</p>
<p>3. OPÉRATIONS DE MÉMORISATION</p> <p>RESTITUTION APPLICATION</p>	<p>RAPPEL RÉCUPÉRATION STOCKAGE APPARIEMENT AUTOMATISATION SÉLECTION TRANSFERT</p>	<p>INTERFACE MÉMOIRE DE TRAVAIL MÉMOIRE À LONG TERME</p>
<p>4. OPÉRATIONS D'INFÉRENCES</p> <p>RAISONNEMENT</p>	<p>ANALOGIE INDUCTION DÉDUCTION HYPOTHÈSES ANALYSE EXPLICATION SYNTHÈSE</p>	<p>SYSTEME D'UTILISATION PRODUCTION DE REGLES</p>
<p>5. OPÉRATIONS DE PRODUCTION</p> <p>RÉSOLUTION JUGEMENT</p>	<p>ARGUMENTATION DIVERGENCE INTÉGRATION GÉNÉRALISATION DIFFÉRENCIATION JUSTIFICATION ÉVALUATION</p>	<p>SYSTEME D'ABSTRACTION, DE CRÉATION</p>
<p>6. OPÉRATIONS DE MÉTACOGNITION</p>	<p>PRISE DE CONSCIENCE RÉFLEXION</p>	<p>SYSTEME DE RÉTRO- ACTION</p>