

Pédagogie et didactique ! S'en sert-on pour enseigner à l'Université ?

Descripteurs : enseignants, étudiants, université, enseignement, apprentissage, formation, pédagogie, didactique

Introduction

Dans une enquête par questionnaire et entretien, menée dans le cadre d'une recherche sur l'université, les enseignants interrogés, estiment dans leur grande majorité que la pédagogie et la didactique ne sont pas indispensables pour enseigner à l'université. Dans les unités discursives recueillies, prédomine la maîtrise des contenus modulaires comme nécessité vitale.

Si l'acte d'enseigner à l'université se résume souvent à un processus de communication de savoirs théoriques et pratiques, l'apprentissage est assimilé, dans les représentations collectives, à une rétention mnémonique de ces savoirs de telle sorte qu'à n'importe quel moment de la vie universitaire l'étudiant est capable de procéder à leur restitution.

On reconnaît de part et d'autre que la qualification des enseignants du supérieur exige des savoirs rigoureux et une certaine expérience de l'environnement universitaire, mais on a tendance à affirmer que l'enseignant à l'université n'est ni un artisan, ni un technicien mais un expert détenant des savoirs « savants ».

Peut-on postuler, pour autant, que la maîtrise de ces « *savoirs savants* » signifie la maîtrise des « *savoirs à enseigner* » aux étudiants ? Comment ces savoirs savants peuvent-ils suffire à la gestion des situations d'apprentissage et de formation à l'université ? Pour manager ces situations n'a-t-on pas besoin d'autres types de savoirs : pédagogique, didactique, épistémologique, psychologique, historique ?

Si le degré zéro dans ces types de savoirs et la qualification professionnelle sont déclarés antinomiques, les seules compétences nécessaires pour enseigner à l'université sont dites d'ordre scientifique. Et si la professionnalisation du métier d'enseignant est une réalité émergente dans le secondaire, dans l'enseignement supérieur c'est un véritable mythe actuellement : le processus d'enseignement est perçu comme une entité unipolaire centrée sur des savoirs à transmettre, dans une approche « *top-down* » .

Pédagogie et didactique ! s'en sert-on pour enseigner à l'université ? Outils conceptuels et/ou approches méthodologiques, quelles places occupent-elles dans les pratiques des enseignants du supérieur ? Constituent-elles deux composantes de la formation initiale et continue des enseignants en Algérie ?

1- La logique d'enseignement : un invariant !

Pensant que les discours des enseignants pouvaient rendre compte de leurs expériences professionnelles respectives et des aspects pédagogiques et didactiques de leurs pratiques quotidiennes, nous avons encouragé la production de ces discours.

Notre base de sondage est constituée à partir d'une population d'enseignants de première année universitaire à Oran et Mostaganem. Nous avons numéroté les enseignants identifiés et nous avons tiré une suite de 20 nombres au hasard. Les unités correspondantes constituent notre échantillon.

Dans les discours tenus par les enseignants, l'enseignement à l'université apparaît comme un processus de transmission de connaissances de haut niveau. Il porte essentiellement sur le contenu disciplinaire ou modulaire (linguistique, scientifique, technique,...) conformément à un programme ou espèce de liste fixant les grands axes ou objectifs.

Ces objectifs correspondent à des contenus notionnels libellés en termes de notions, de concepts, de théories et de techniques que les étudiants devraient connaître. La connaissance de ces contenus correspondrait selon les enseignants aux performances des étudiants. Seule la logique d'enseignement prédomine et ce depuis toujours.

Le mode de communication privilégié est de type transmissif. L'enseignant restitue presque fidèlement ce mode hérité de ses anciens enseignants. L'idée qu'on puisse procéder autrement n'est pas formulée. Le métier d'enseignant est défini par les tâches d'enseignement dans une approche top-down.

Or, le métier d'enseignant se définit par les activités d'apprentissage (Develay, 1996). Nous enseignons essentiellement pour qu'ils apprennent, pour que chaque étudiant apprenne. L'enseignement est centré sur l'étudiant-apprenant qui doit développer des stratégies d'apprentissage lui permettant de s'approprier des savoirs pluriels.

Les travaux actuels convergent vers l'idée d'acquisition de nouvelles compétences par l'étudiant, de telle sorte qu'il puisse faire face à une famille de tâches et de situations dans lesquelles il doit prendre des

décisions et résoudre des problèmes. Mais pour ce faire n'est-il pas nécessaire de passer de la logique d'enseignement à une logique d'apprentissage ? Le rôle de l'enseignant n'est-il pas d'abord d'assister l'étudiant dans la construction de ses savoirs ?

Enseigner, c'est organiser pour expliquer et faire comprendre (Herbas, 1984). En organisant, l'enseignement catégorise pour réduire la complexité. On enseigne toujours en structurant les savoirs à intégrer. Il existe, sans aucun doute, une coordination des connaissances les unes par rapport aux autres (Vezin, 1988). Et c'est cette coordination qui doit nécessairement être mise en évidence par l'enseignement. Les connaissances ne sont pas insulaires c'est-à-dire isolées en amas épars ; mais péninsulaires autrement dit nécessairement reliées les unes aux autres.

L'enseignement est destiné à la mise en place de situations d'investigation, de documentation, de communication et de résolution de problèmes. Ces situations mettent en jeu, chez l'étudiant, tant les habiletés intellectuelles nécessaires au traitement de l'information – l'analyse, l'inférence, la comparaison, la synthèse, l'évaluation – que d'autres opérations mentales comme la créativité et la prise de décision (Poirier Proulx, 1999). Enseigner c'est rendre à l'étudiant les choses compréhensibles et lui permettre ainsi d'élaborer quelques modèles explicatifs dans les différents champs sémantiques abordés par les contenus d'enseignement.

« *Tout savoir est un acte et non une essence* » (Schlanger, 1978), un acte visant l'appropriation de concepts et de techniques. Cette appropriation ne peut se faire efficacement en dehors des situations d'apprentissage. C'est au cours de ces situations que l'étudiant de première année développe quelques stratégies lui permettant de transformer les informations apportées par l'enseignant en connaissances opératoires favorisant son accès au savoir et à la culture universitaire. Toute acquisition repose sur un ensemble de processus actifs auto-régulés par l'étudiant lui-même. L'un des objectifs de l'enseignement consiste justement à essayer de moduler ces régulations.¹

Nous serons certainement d'accord pour dire que le rôle de l'enseignant est d'assister l'étudiant de première année dans la construction de son savoir ; tâche que personne ne peut exécuter à sa place. Cette assistance peut consister à analyser avec lui le savoir à acquérir et les stratégies à mettre en oeuvre pour le faire.

L'enseignement reposant sur une démarche linéaire et monolithique de transmission de connaissances favorisant la rétention mnémorique

¹ LE NY J. F., (1967). Apprentissage et activités psychologiques. Paris, PUF

immédiate et la restitution au sens mécanique en cas de besoin demeure un invariant.

2- La pédagogie : une affaire d'administration avant tout !

Selon les enseignants constituant notre échantillon, le contexte d'emploi de la notion de pédagogie serait presque exclusivement celui de l'administration. Ne parte-t-on pas quotidiennement du service de la pédagogie et du vice-rectorat de la pédagogie ? La pédagogie n'est-elle pas sans cesse assimilée à la scolarité des étudiants en graduation et en post-graduation, autrement dit à tout ce qui touche les emplois du temps, les programmes et les stages hors université ?

Quand la pédagogie n'est pas considérée comme un lexème appartenant au lexique administratif, elle devient indicateur de l'ancienneté et de l'expérience professionnelle. Elle est ainsi assimilée à un critère de différenciation des enseignants anciens et moins jeunes de leurs collègues nouveaux et plus jeunes.

La pédagogie est également définie comme un ensemble plus ou moins cohérent de routines, de recettes faisant appel beaucoup plus à un « *habitus professionnel* » (Perrenoud, 1996) qu'à un corps de savoirs théoriques constitués. Faut-il croire que la pédagogie peut aussi être un art qui fait appel à l'intuition, à l'improvisation et au talent personnel ? (Gauthier, 1993) ?

En tant que discipline intégrée au plan de formation initiale et continue de toutes les filières d'enseignement supérieur, elle occupe une place rudimentaire. Si en quatrième année de licence par exemple elle forme avec la psychologie un module d'enseignement : « la psycho-pédagogie » d'un volume annuel de soixante heures, en post-graduation, rares sont les séminaires organisés autour de la pédagogie à l'université.

En post-graduation on forme pour la recherche et on oublie que les titulaires de magistère sont recrutés essentiellement sur des postes d'enseignement ; on fait comme si les connaissances de base nécessaires aux enseignants étaient déductibles des contenus de séminaires formant à la recherche. Il se trouve que les maîtres-assistants, nouvellement recrutés, n'ont aucun éclairage aux plans pédagogique et didactique.

Si la pédagogie se base sur les outils conceptuels et méthodologiques le premier outil, à notre sens, est le programme ou curriculum. Trois enseignants seulement sont en possession d'un programme inhérent aux enseignements qu'ils dispensent. Les dix huit autres pensent avoir une idée exacte de ce programme tout en ne l'ayant pas. Ils ajoutent ne pas être dérangés par son absence à leur niveau. Même en l'absence d'un cadre

référentiel unifié l'enseignant dit savoir ce qu'il doit enseigner, et ce en référence à quelques modèles calqués généralement sur son vécu d'étudiant, ses représentations, sa formation, ses lectures et ses relations avec les autres enseignants intervenant dans la même filière.

Le second outil est l'approche méthodologique utilisée ; le problème étant moins celui des contenus d'enseignement supposés maîtrisés par l'enseignant du supérieur que celui des stratégies d'enseignement. Ces stratégies ne sont pas conscientisées. On parle de communication en voulant dire transmission des connaissances.

Or, la communication est un échange de significations permettant la modification des comportements, attitudes, représentations et connaissances de l'étudiant. Elle 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.

A l'observation, des difficultés sont rencontrées aussi bien par les enseignants qui ne parviennent pas à réfléchir en terme d'efficacité de leur enseignement que des étudiants de première année qui sont souvent incapables de dégager la structure conceptuelle de chaque module qui leur est enseigné. A quel type de problème pouvons-nous rattacher cette asymétrie entre le discours de l'enseignant et son interprétation par l'étudiant ?

3-La didactique : une belle inconnue !

L'image de la didactique, chez les enseignants du supérieur, ne se laisse pas appréhender facilement et quand le chercheur pense l'avoir appréhendée il s'aperçoit qu'il ne s'agit que d'une configuration parcellaire. Ne se livrant pas d'un seul coup comme l'image d'un phénomène observable, il s'agit de la reconstruire à partir d'éléments épars figurant dans les discours et/ou différentes attitudes individuelles.

La didactique en tant que théorie et pratique est assimilée, par la grande majorité, à la pédagogie, à une espèce de « *théorie pédagogique* » (Benamar, 1996). Cette vassalisation de la didactique par la pédagogie est le schème dominant qui se dégage des réponses, pour prendre figure de transposition tant au niveau de la définition du domaine qu'à celui de son intérêt pratique.

Elle est perçue comme un nouveau constituant théorique de la pédagogie mais au juste on lui fait recouvrir tout le champ notionnel et méthodologique de cette pédagogie. Quand une équivalence sémantique n'est pas soulignée, c'est un rapport d'inclusion qui est établi : la didactique est dite faisant partie de la pédagogie.

Elle se révèle dans les différentes unités discursives recueillies comme un champ de connaissances aux limites relativement floues et à la consistance théorique insaisissable parce que d'une extrême fluidité. Comparativement à la pédagogie dans ses relations avec l'enseignement la didactique est inconnue parce qu'on ne songe pas à la résultante de l'enseignement qui est l'apprentissage à l'université ou la formation universitaire en tant que processus et produit.

L'apprentissage en tant que processus est méconnu parce que seul le changement du niveau conceptuel est visé de manière explicite. On a tendance à croire que l'apprentissage est une juxtaposition de connaissances acquises dans les différents modules. Or apprendre ne signifie pas accumuler des savoirs dont la conservation se fait en strates superposées. Les étudiants apprennent des connaissances en les reliant les unes aux autres, en les structurant en un tout cohérent. Ils intègrent le nouveau savoir par et dans l'ancien qu'ils transforment.

Il n'y a pas de changement au plan conceptuel sans changement au plan méthodologique. La formation est un changement qualitatif opéré dans une logique de structuration. Former dit Fabre (1994), c'est induire à la fois des changements de comportements, de méthodes, de représentations et d'attitudes.

Les pratiques professionnelles sont grandement déterminées par l'approche « *top-down* », de type volontariste, centrée sur la transmission de contenus d'enseignement extrêmement figés. La connaissance fragmentaire des profils d'entrée et de sortie des étudiants et l'ignorance du dynamisme des structures cognitives individuelles relèvent d'un statisme du processus d'enseignement mis en place par la plupart. Comment introduire l'idée d'une approche « *bottom-up* » basée sur une logique d'apprentissage ?

Si enseigner au supérieur est un métier, comment définir ou redéfinir ce métier ? Quels sont les référents de la professionnalité ? Quelle formation continue envisager pour l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles. Et si l'acte d'enseigner au niveau du supérieur implique une approche systémique multidisciplinaire compte tenu des relations entretenues entre les différents modules d'enseignement, comment peut-on continuer à s'enfermer dans le cadre relativement étroit et hyper-spécialisé de contenus spécifiques à son module ?

Comment peut-on s'inscrire dans une perspective de formation d'étudiants en continuant à ignorer jusqu'à leurs profils de sortie ? Comment se mobiliser contre l'échec massif des étudiants en première année si on continue à privilégier les approches disciplinaires de type top/down ?

A l'université nous sommes à la fois enseignants et formateurs. En nous centrant sur l'étudiant ou le formé, nous essayons d'opérer en lui le changement qualitatif souhaité. Les deux dernières décennies ont été marquées par le passage de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage et c'est pour cela que le terme de formation s'est imposé dans les situations didactiques à l'université.

Les paradigmes organisateurs de la formation à l'université constituent un triptyque : didactique relatif aux contenus et à leur transposition, psychosociologique inhérent à l'évolution de l'étudiant dans son groupe de pairs et professionnel ou d'adaptation au métier ou à la fonction. La formation est une action globale centrée sur le formé et portant à la fois sur les savoirs, savoir-être et savoir-faire (Goguelin, 1987). Elle est dynamique et évolutive dans le sens où elle réactualise des capacités développées à un niveau donné et permet d'acquérir de nouvelles compétences.

Le problème actuel est moins celui de la qualité des savoirs transmis à un moment donné que celui de la qualité du processus de production des compétences individuelles et collectives.

Conclusion

La pédagogie partiellement perçue comme outil à la fois conceptuel et méthodologique et la didactique définie comme une pratique réflexive sont certainement utilisées dans l'enseignement à l'université ; mais on s'en sert à doses homéopathiques dans la mesure où la plupart des stratégies d'enseignement ne sont pas encore centrées sur l'étudiant.

Les stratégies d'apprentissage ne sont pas au centre des réflexions menées. L'étudiant, ce méconnu, n'a pas d'existence réelle en tant qu'apprenant. Dans les micro-systèmes d'enseignement que constituent les séances de cours, travaux pratiques et travaux dirigés, « savoir enseigner » est assimilé à « savoir transmettre » des connaissances à des étudiants d'un niveau donné. Transmettre, est-on en droit de rétorquer, ne signifie pas communiquer et savoir enseigner à tous ce n'est pas savoir dire /ou faire mais savoir « *faire dire* » et savoir « *faire faire* » à un étudiant-apprenant.

Pédagogie et didactique ont fourni, depuis des années des discours qui ne semblent pas avoir influé outre mesure sur les pratiques des enseignants du supérieur. Les efforts déployés dans la transposition didactique, l'organisation des situations d'apprentissage, l'analyse des obstacles rencontrés par l'étudiant de première année en particulier, ne sont pas nombreux

Comment faire en sorte pour que l'intérêt naissant, plus ou moins réel, pour la pédagogie et la didactique, puisse s'accroître à l'université et favoriser

des pratiques réflexives? Comment parvenir, grâce à l'apport conceptuel et méthodologique de ces deux domaines de connaissance, à mobiliser les enseignants contre l'échec en première année universitaire?

Comment intégrer la pédagogie et la didactique comme composantes de la formation initiale et continue des enseignants du supérieur et provoquer ainsi le changement de rapports à l'étudiant de première année en étant capable de l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage?

Bibliographie

- BENAMAR A., (1996). L'image de la didactique des sciences chez les enseignants et élèves-professeurs. Actes des 18èmes journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques. Chamonix. .
- DEVELAY M.,(1996). Peut-on former des enseignants ? Paris, ESF Editeur
- FABRE M., (1994). Penser la formation. Paris, PUF, L'éducateur
- GAUTHIER C., (1993). Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie. Montréal, Editions Logiques
- GOGUELIN P., (1987). La formation-animation, une vocation. Paris, Entreprise moderne d'édition.
- HERMAS S., (1984). La motivation et l'apprentissage. Montréal, Institut Saint Georges
- PRERRENOUD Ph, (dir.), 1996. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Bruxelles, De Boeck
- POIRIER PROULX L., (1999). La résolution de problèmes enseignement. Cadre référentiel et outils de formation. Ed. De Boeck et Larcier.
- SCHLANGER J., (1978). Une théorie du savoir. Paris, Vrin
- SMITH F., (1975). La compréhension et l'apprentissage. Montréal, Editions HRW.
- VEZIN L., (1988). Communication des connaissances et activités de l'élève. Paris, PUF