

# La didactique universitaire : des méthodes et techniques à la redéfinition des objectifs

par B. MERENNE-SCHOUMAKER (\*)

Sans aucun doute, la didactique universitaire jouit d'un crédit nouveau : recherches, colloques et articles grand public en témoignent. En outre, cette didactique intéresse de plus en plus non seulement les pédagogues mais encore les spécialistes des différentes disciplines.

Une telle situation ne peut que réjouir tous ceux qui, comme A. Roosen, sont conscients depuis de nombreuses années déjà des problèmes pédagogiques rencontrés par l'Université.

En fait, cet intérêt pour la didactique universitaire trouve son origine

(\*) Professeur de Géographie Economique et de Didactique des Sciences Géographiques Université de Liège

dans les défis nouveaux auxquels l'Université est confrontée (J.-P. Lambert, 1993). Très souvent, les innovations portent sur les méthodes et les techniques, sur la résolution de problèmes quotidiens. Malheureusement, il manque des travaux et des réflexions pertinentes sur l'essentiel : les objectifs fondamentaux de l'enseignement universitaire.

C'est la raison première de ce court article reposant sur notre propre expérience (B. Mérenne-Schoumaker, 1992 a et b) et de multiples échanges avec nos collègues, notamment dans le cadre d'un colloque «L'Université change ? Et la pédagogie ?» (Colonster, 17-19 mai 1993).

## 1. Les grands défis nouveaux de l'enseignement universitaire

Ces défis concernent les trois pôles de l'enseignement : les étudiants, la matière et le professeur (figure 1).

Les *étudiants* représentent le premier défi. Ils sont de plus en plus nombreux et de plus en plus divers par leur formation, leur origine sociale et culturelle. Dans un même cours troisième cycle à l'Université de Liège, il nous arrive fréquemment d'avoir pratiquement autant de nationalités que d'étudiants. C'est certainement très riche mais bien difficile à gérer au quotidien.

En outre, surtout en deuxième ou troisième cycle, les attentes de ces étudiants sont diversifiées : certains souhaitent une réelle formation professionnelle leur permettant d'être opérationnels dès leur sortie, d'autres veulent au contraire être initiés à la recherche fondamentale, leur désir étant d'entrer dans une équipe de recherche, d'autres attendent de leur formation une ouverture sur la société et sur le monde et désirent avant tout une solide formation générale, d'autres enfin sont simplement venus chercher un diplôme ... Comment satisfaire des besoins et attentes si contradictoires ?

Les *matières* peuvent être considérées comme un deuxième défi. Il faut enseigner des savoirs nouveaux en renouvellement continu. Comment sélectionner l'essentiel dans la très abondante production scientifique, comment suivre le progrès lorsque l'on est généralement surchargé par de multiples tâches ? A côté de l'aspect inflation des savoirs, surgissent aussi deux autres difficultés : l'obsolescence rapide des connaissances et leur parcellisation entre des disciplines

de plus en plus nombreuses qui bien qu'ayant parfois un objet voisin se connaissent mal et ne travaillent guère ensemble.

Enfin, les *professeurs* eux-mêmes ou tout au moins leurs conditions de travail et leurs multiples activités hors enseignement posent également problème d'autant plus que l'encadrement scientifique est réduit et plus encore l'encadrement administratif et technique. Le professeur doit dès lors non seulement enseigner mais gérer des locaux, dactylographier ses textes, préparer son matériel, ... En outre, ce même professeur est fréquemment sollicité par des collaborations scientifiques internationales et surtout par les responsables tant publics que privés de sa région ou de son pays. Certains deviennent ainsi des directeurs de véritables bureaux de consultance ou de recherches et aussi des conférenciers grand public. Se pose alors l'éternel problème du choix entre les activités, problème très complexe aux dimensions matérielles, éthiques et humaines. Chacun sait, en effet, qu'il est pratiquement impossible aujourd'hui de faire vivre un ser-

vice universitaire sans contrats extérieurs; mais quels contrats accepter et comment assurer une certaine pérennité à une équipe de recherche ? Comment aussi avoir parallèlement du temps pour les étudiants, pour la recherche fondamentale ou pour les lectures et la réflexion ?

On comprend dès lors les difficultés pratiques auxquelles se heurte aujourd'hui l'enseignement universitaire et peut-être pourquoi certains enseignants ont cherché à améliorer méthodes et techniques dans le but de résoudre de multiples problèmes quotidiens.

## **2. Des méthodes et des techniques pour résoudre des problèmes pratiques**

Une méthode est une démarche générale choisie par l'enseignant en fonction de son projet pédagogique, par exemple le choix de développer dans les travaux pratiques différentes formes de travaux de groupe. Une technique est, par contre, un moyen relevant du savoir-faire, par exemple le choix de la vi-

déo dans le cadre d'un cours.

Il n'entre pas dans notre intention de dresser ici un inventaire exhaustif des différentes méthodes et techniques utilisées à l'Université mais plus simplement d'épingler quelques pratiques de plus en plus fréquentes utilisées soit dans les cours, soit dans les exercices pratiques.

Les *cours* à l'Université sont généralement des cours magistraux. Cette forme d'enseignement est souvent critiquée, à tort croyons-nous, car l'enseignement ex-cathedra peut être performant sous certaines conditions. Celles-ci sont d'abord et avant tout liées aux capacités du professeur à communiquer mais relèvent aussi du contenu du cours et de sa présentation, du matériel pédagogique utilisé et du local lui-même.. On comprendra dès lors pourquoi dans un ouvrage très populaire dans le monde universitaire anglais, on propose aux étudiants une grille d'évaluation de cours basée sur ces quatre aspects (tableau 1). Malheureusement, améliorer ceux-ci implique des interventions bien différentes et, comme toujours, il est plus aisé

d'intervenir sur les aspects matériels. C'est la raison pour laquelle les efforts ont souvent porté sur les supports pédagogiques et plus particulièrement le matériel audio-visuel. C'est sans conteste très utile et même indispensable (ne retenons-nous pas 50 % de ce que nous voyons et entendons contre seulement 20 % de ce que nous entendons ?); mais il faut bien maîtriser les moyens techniques et leurs contraintes (par exemple, la taille des documents projetés) et s'en servir réellement dans le développement de la matière et non comme une simple illustration.

Les *exercices pratiques* offrent sans aucun doute plus de possibilités d'innovations. Les formules sont multiples bien que souvent réduites à un petit nombre : exercices contrôlés, investigations expérimentales ou projets de recherche. Comme le montre le tableau 2, chaque formule poursuit des objectifs éducationnels un peu différents des autres mais a dans l'ensemble d'assez bonnes performances. D'où le souci de nombreux professeurs de développer de tels exercices pratiques.

Ajoutons que certains enseignants ont aussi innové récemment en matière d'*évaluation*, un des points les plus faibles de l'enseignement universitaire. Ils ont développé de nouvelles formules d'examen (QCM, examens sur dossiers ou travaux), ont tenté d'objectiver l'épreuve et d'améliorer la performance des mesures. Mais on est encore souvent très loin d'une réelle évaluation continue ou de l'auto-évaluation.

### 3. De nouveaux objectifs pour l'enseignement universitaire

Traditionnellement, deux objectifs étaient assignés à cet enseignement : former des spécialistes (dans chacune des disciplines) et préparer à l'exercice de certaines professions (sans toutefois tomber dans le travers d'une formation uniquement professionnelle).

Aujourd'hui, beaucoup croient que l'enseignement universitaire doit s'adjoindre d'autres objectifs fondamentaux, comme :

– développer le sens de la recher-

che (même si la plupart des diplômés ne seront jamais des chercheurs, ils doivent se préparer à devenir de bons «consommateurs» de recherches);

- initier le goût d'apprendre et de se former tout au long de la vie;
- favoriser l'ouverture aux autres disciplines, aux autres cultures;
- apprendre la nécessaire distance critique face aux savoirs, face à la société.

Il s'agit sans conteste d'objectifs beaucoup plus larges que précédemment ce qui implique souvent d'importants changements de contenu et de méthode. Ainsi, sans nier l'importance d'une solide formation de base, il apparaît de plus en plus utopique de vouloir tout enseigner. Ce qu'il faut par contre apprendre aux étudiants c'est d'être capable de s'appropriier tout au long de leur vie les savoirs et savoir-faire dont ils auront besoin. L'enseignement universitaire devient ainsi une formation initiale, première étape d'une formation continuée. Parallèlement, les cours comme les travaux pratiques doivent concourir à cette optimisation des apprentissages

en développant des pratiques favorisant l'isomorphisme (B. Roosen-Lecocq, 1992).

A cette fin, au niveau des cours théoriques, on peut :

- introduire le questionnement, la résolution de problèmes et montrer de la sorte comment certains concepts ou théories se sont construits;
- critiquer certaines démarches, montrer les limites de certaines théories;
- éveiller au regard d'autres disciplines;
- mettre en évidence le caractère inachevé des connaissances et tracer quelques perspectives pour le futur.

Dans ces différentes démarches, le recours à l'histoire et à l'épistémologie de la discipline est très utile. On peut également envisager des parties de cours données en commun par deux enseignants de disciplines proches ou, pour les sciences humaines, de cultures différentes. On peut aussi favoriser l'ouverture à d'autres disciplines en permettant aux étudiants de choisir un ou deux cours dans d'autres orientations,

dans d'autres facultés.

Au niveau des exercices, on peut :

- organiser des séminaires sur des questions controversées;
- amener les étudiants à résoudre un problème concret posé par le monde extérieur (entreprise, pouvoir public);
- intégrer les étudiants à une recherche de service;
- faire travailler ensemble des étudiants de différents niveaux d'étude;
- faire travailler ensemble des étudiants de disciplines différentes.

De telles activités ont le mérite d'apprendre aux étudiants à résoudre des problèmes dans des situations proches de la vie professionnelle. Elles contribuent aussi à forger leur personnalité en les amenant à travailler avec d'autres (condisciples, autres étudiants, chercheurs, ...).

#### **4. Se former à la didactique universitaire ?**

Sans aucun doute, la majorité des

enseignants universitaires ont appris leur métier «sur le tas» et n'ont guère été initiés à la didactique universitaire.

Une telle situation est pour nous regrettable car le métier d'enseignant s'apprend comme les autres métiers. Certes, certains sont plus doués mais tous ont besoin d'une solide formation initiale, formation qui devrait être offerte à tous les assistants. Celle-ci devrait se focaliser sur les quatre volets de l'enseignement : les objectifs, les contenus, les méthodes et techniques et l'évaluation. Par ailleurs, il est aussi indispensable que l'Université prenne davantage en compte les qualités pédagogiques des candidats assistants ou professeurs à la fois lors des sélections et des promotions. Sans une réelle reconnaissance de ces qualités dans les curriculum, la didactique universitaire ne risque guère de progresser.

## Conclusion

Face aux changements de la société, l'Université doit changer et s'adapter. Elle doit notamment être

plus soucieuse de la qualité de son enseignement ce qui implique de développer les formations et les recherches en didactique universitaire. Celle-ci ne peut toutefois pas se réduire à des «recettes» ou à des techniques ou méthodes. Il faut d'abord reformuler des objectifs clairs afin de tracer les grandes voies de l'enseignement de demain. De ces objectifs découleront sans aucun doute contenus, méthodes et évaluation (figure 2).

## Bibliographie

BEARD R. et HARTLEY J., 1984. – *Teaching and Learning in higher Education*, Paul Chapman Publishing Ltd., Londres, 4e édition.

GOLD J.R., JENKINS A., LEE R., MONK J., RILEY J., SHEPHERD I et UNWIN D., 1991. – *Teaching Geography in higher Education. A Manual of good Practice*, Basic Blackwell, Oxford.

GRAVES N., 1978. – Aims and Objectives in Degree Curriculum Design, *Journal of Geography in higher Education*, n° 2, 2, pp. 64–73.

LAMBERT J.P., 1993. – Le monde change. Et l'Université, *La Revue Nouvelle*.

MERENNE-SCHOUMAKER B., 1992 a. – Enseigner la géographie à l'Université. Quelques réflexions sur la didactique universitaire, *Liber Amicorum Prof. Dr. M. GOOSSENS, Acta Geographica Lovaniensia*, vol. 33, pp. 66–75.

MERENNE-SCHOUMAKER B., 1992 b. – Jalons pour une didactique universitaire, *Bulletin de la Société géographique de Liège*, vol. 28, pp. 103–110.

ROOSEN-LECOQ B., 1992. – Isomorphisme dans la formation des futurs enseignants de géographie, *Bulletin de la Société géographique de Liège*, vol. 28, pp. 97–102.

Juin 1993.

**Tableau 1 : Rubriques d'une grille d'évaluation des cours universitaires**

Environnement et autres facteurs	Bruit Lumière Ventilation Espace Sièges Température Fatigue Faim
Le professeur	Voix Audibilité Ton Vitesse d'élocution Apparence et soin Tenue, manières Rapport avec la classe
Contenu du cours et présentation	Quantité de matière Clarté et organisation Utilité pour l'étudiant Stimulus et intérêt
Matériel audio-visuel	Tableau noir Transparents et autres illustrations Son

Source : R. Buard et J. Hartley, 1984, pp. 170-171.

**Tableau 2 : Objectifs éducationnels et styles de travaux centrés sur l'étudiant**

Objectifs	Exercice contrôlé	Styles de travaux Investigation expérimentale	Projet de recherche
Connaissance Compréhension Sens critique Créativité et résolution des problèmes Habilité pratique	Bon Excellent Bon Modéré  Excellent	Modéré Bon Excellent Excellent  Bon	Modéré Bon Excellent Excellent  Bon

**Figure 1 : Les trois pôles de l'enseignement**

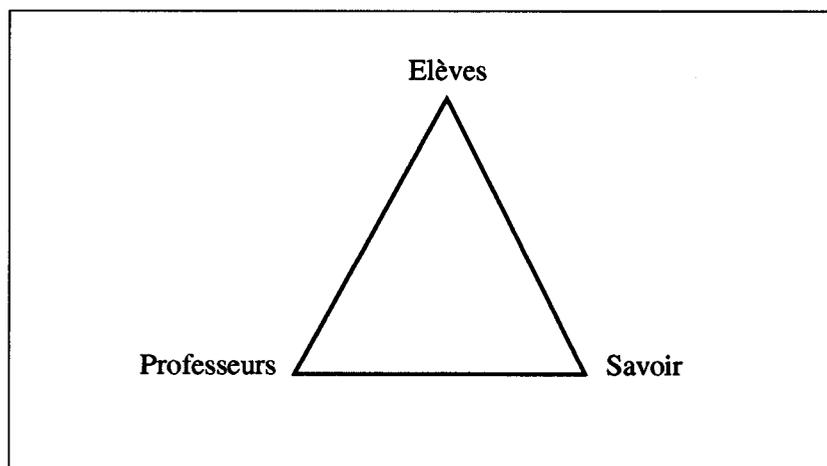
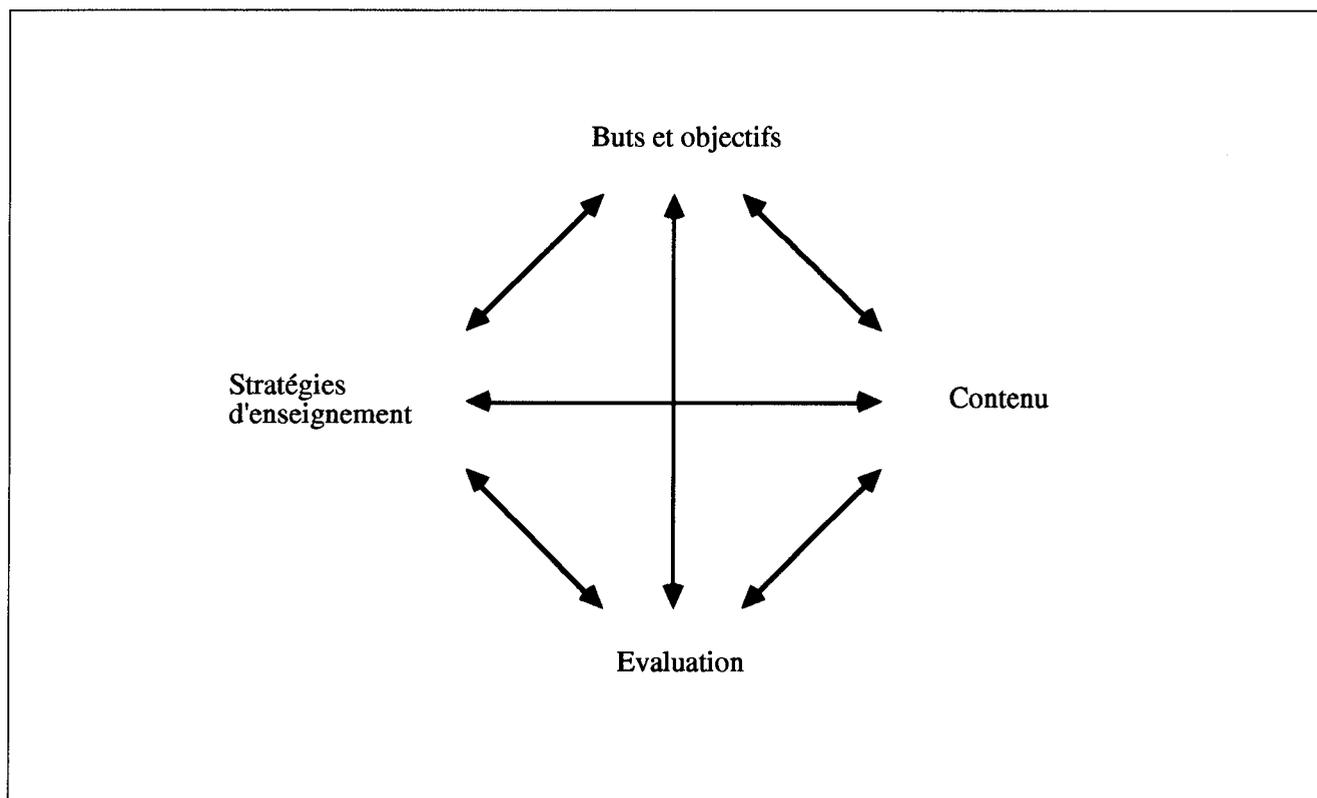


Figure 2 : Un modèle de Curriculum



Source : N. Graves, 1978.