

Jalons pour une didactique universitaire

Bernadette MERENNE-SCHOUMAKER

Résumé

Etre professeur à l'Université, c'est non seulement contribuer à créer et à diffuser un savoir mais c'est encore former les autres à ce savoir. Malheureusement, en ce domaine, l'empirisme est roi et les recherches en pédagogie universitaires sont rares. D'où cet article où nous tentons d'explorer le problème au niveau de la géographie et à travers les quatre grands champs d'investigation de la didactique : les objectifs, les contenus, les méthodes et techniques d'enseignement et l'évaluation des acquis et des capacités.

Mots-clés

pédagogie universitaire, didactique de la géographie

Summary

To be a University lecturer is not only to contribute to create and to spread a knowledge, but also consists in forming others with this knowledge. Unfortunately, here, empiricism is a king and investigations in educational methods at a university level are rare. Therefore, in this article we attempt to explore the problem where it concerns geography through the four big investigative fields of didactics : objectives, contents, methods and techniques of education and appraisal of acquired knowledge and abilities.

Key-words

university educational methods, didactics of geography

L'Université a deux fonctions majeures : la création du savoir et sa diffusion et la formation des étudiants. La première fonction est sans conteste fondamentale et spécifique : l'Université est le lieu par excellence de l'innovation, de la production de connaissances nouvelles qu'elle communique par des publications, des rencontres, des congrès, des conférences, ..., et qu'elle met aussi à la disposition de sa région et de la société via des activités de "services" aux collectivités et aux entreprises. Mais la deuxième fonction est tout aussi importante même si l'Université partage parfois ce rôle avec d'autres institutions de niveau supérieur : en effet, l'Université forme souvent les futurs cadres et dirigeants et assure de la sorte une part nullement négligeable de la formation initiale et de la formation continuée des élites du pays.

Or, bien que la majorité des professeurs se consacrent à ces deux tâches, on est frappé par le peu de recherches focalisées sur le deuxième thème, un peu comme si le savoir scientifique dans une discipline dispensait automatiquement d'un savoir et d'une formation pédagogique.

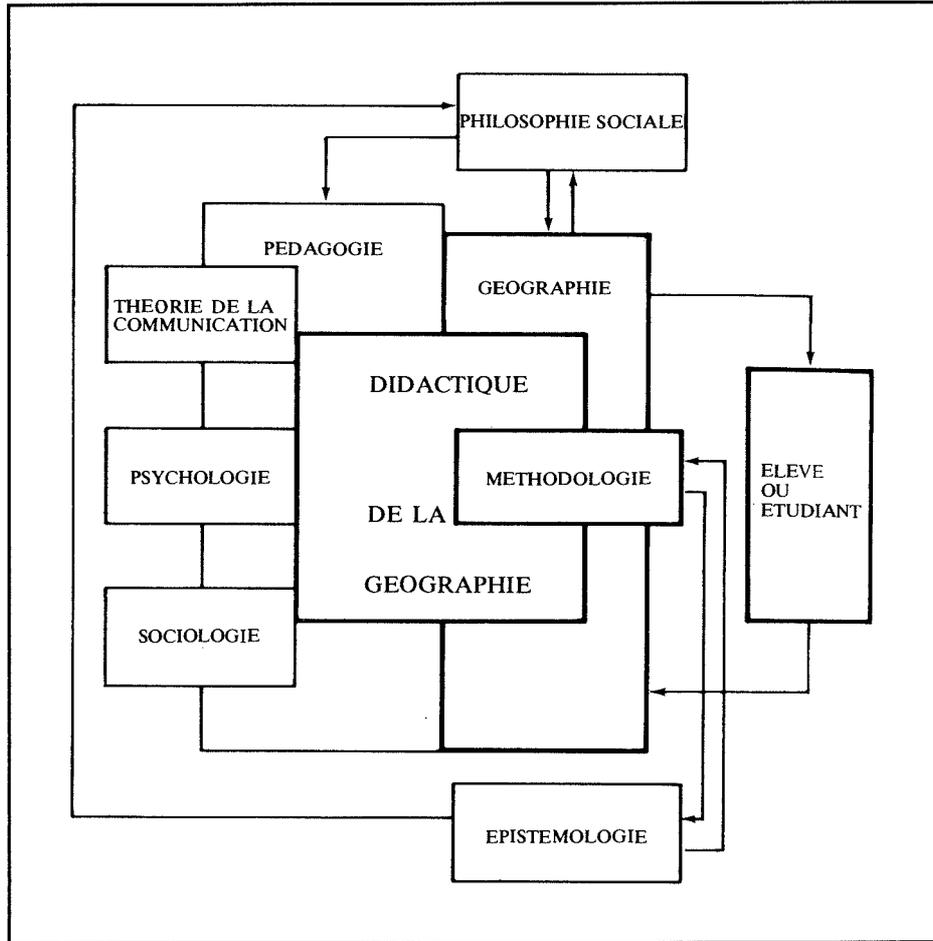
Certes depuis peu, les travaux de pédagogie universitaire se sont multipliés notamment dans le cadre de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire dont le siège est à Montréal) mais ils sont surtout orientés

vers les échecs dans le premier cycle et/ou vers les pays du Tiers Monde.

Aussi souhaiterions-nous, dans le cadre de cette journée de réflexion sur l'enseignement, jeter les jalons d'une didactique universitaire en explorant le cas de notre discipline : la géographie et en utilisant quatre voies : des travaux récents de pédagogie universitaire, des recherches en didactique de l'enseignement secondaire, notre propre pratique pédagogique à l'Université et nos investigations dans le cadre d'un cours de 3^e cycle assuré à l'Université de Liège, cours intitulé : "Méthodologie de l'enseignement supérieur".

I. PEDAGOGIE, METHODOLOGIE OU DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ?

Ces trois termes sont régulièrement utilisés pour définir l'objet qui nous préoccupe et sont souvent confondus. A notre sens, chacun a cependant une signification propre. En effet, si la pédagogie est la science de l'éducation, la méthodologie correspond à l'étude des méthodes utilisées, c'est-à-dire les règles, principes et procédures permettant d'arriver à la connaissance. Quant à la didactique, elle recouvre à la fois théorie et méthodes de l'enseignement en général (ou d'une discipline), ce qui lui confère un

Figure 1 : Modèle d'intégration de la didactique de la géographie

Source : B. Robert, 1971, p. 96.

Tableau 1 : Les quatre questions fondamentales de l'enseignement

| | | |
|---|---|--|
| 1. Que doivent savoir ou savoir-faire ceux qui apprennent ? | → | Définition des objectifs |
| 2. Quoi enseigner ? | → | Détermination des contenus |
| 3. Comment enseigner ? | → | Choix des méthodes et des techniques |
| 4. Que savent les étudiants avant et après les apprentissages ? | → | Evaluation des acquis et des capacités |

champ plus large que la méthodologie. Comme le montre bien la figure 1, la didactique d'une discipline est donc le lieu de rencontre de la pédagogie et de la discipline (dans ce cas, la géographie). C'est donc le terme le plus adéquat pour définir la partie de la pédagogie qui a pour objet la communication du savoir.

II. QUATRE GRANDS CHAMPS D'INVESTIGATION DE LA DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

Toute réflexion sur la didactique doit s'articuler sur les quatre questions fondamentales de l'enseignement (tableau 1).

III. DEFINITION DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT

Avec P. Pospel (1986, p. 6), remarquons d'abord (tableau 2) que la notion d'objectif diffère sensiblement de celle de finalité, de but ou d'intention. En effet, les objectifs sont essentiellement *opérationnels* contrairement aux intentions ou projets des enseignants (ex. : faire comprendre les mécanismes du sous-développement) et, bien entendu, des buts (choix des contenus) et des finalités (choix des valeurs et des orientations générales, par exemple : développer la personne).

En d'autres termes, passer des intentions aux objectifs, c'est passer des projets et de ce qui est fait pour les mettre en oeuvre à la définition des effets attendus chez les étudiants et à la mesure de ces effets. C'est passer du *Teaching* (ce que fait le professeur) au *Learning* (ce que fait l'étudiant pour apprendre).

Les objectifs doivent donc partir des besoins en matière d'apprentissage des étudiants (V. et G. De Lansheere, 1976). Il s'agit de pouvoir préciser ce que l'on attend d'eux en fin de formation universitaire, en fin d'année académique et après son propre cours.

Une telle pratique pédagogique impose trois impératifs :

1. construire son enseignement en fonction des étudiants, parfois et de plus en plus très divers;
2. préciser clairement les performances attendues (résultat, niveau d'exigence) ainsi que les conditions dans lesquelles la ou les performances seront mesurées (temps, conditions matérielles, par exemple à livre ouvert, sur ordinateur, etc.);
3. mettre en oeuvre les moyens de mesure efficace des performances et aussi les aides en cas d'échec.

Comme pour l'enseignement secondaire (B. Mérenne-Schoumaker, 1986, p. 35-46), il s'agit d'une pratique pédagogique sans aucun doute assez difficile à mettre en oeuvre mais qui améliore l'enseignement, car elle met l'étudiant au centre du processus d'apprentissage, elle

facilite l'observation des progrès (par le professeur et l'étudiant lui-même) et rend beaucoup plus efficace l'évaluation.

C'est pourtant une pratique très rare dans l'enseignement universitaire soit par méconnaissance, soit par difficultés d'application, soit encore par refus de rigidité et de formalisme. On peut, sans aucun doute, le regretter, car, comme on a pu le montrer là où c'est en vigueur (notamment dans les pays anglo-saxons) (voir R. Beard et J. Hartley, 1984, p. 24-43), les objectifs sont essentiels pour l'organisation d'un enseignement efficace et moderne au coeur duquel se trouve le curriculum ou système d'articulation de l'enseignement à un niveau de formation donné (figure 2).

IV. DETERMINATION DES CONTENUS

Souvent, au niveau universitaire, les contenus précis ne sont pas fixés par des programmes. Leur choix relève donc de l'enseignant ou de la section. C'est la fameuse liberté académique ...

Bien *choisir les contenus* n'est pas toujours chose aisée. Il faut non seulement bien connaître les matières, mais encore les étudiants (niveau, orientation d'étude) et intégrer des contraintes telles que le temps imparti au cours, les moyens didactiques disponibles, etc. En outre, le problème croît sans cesse en raison de la progression spectaculaire des savoirs. D'où la nécessité aujourd'hui d'opérer des choix souvent drastiques parmi une multitude de connaissances.

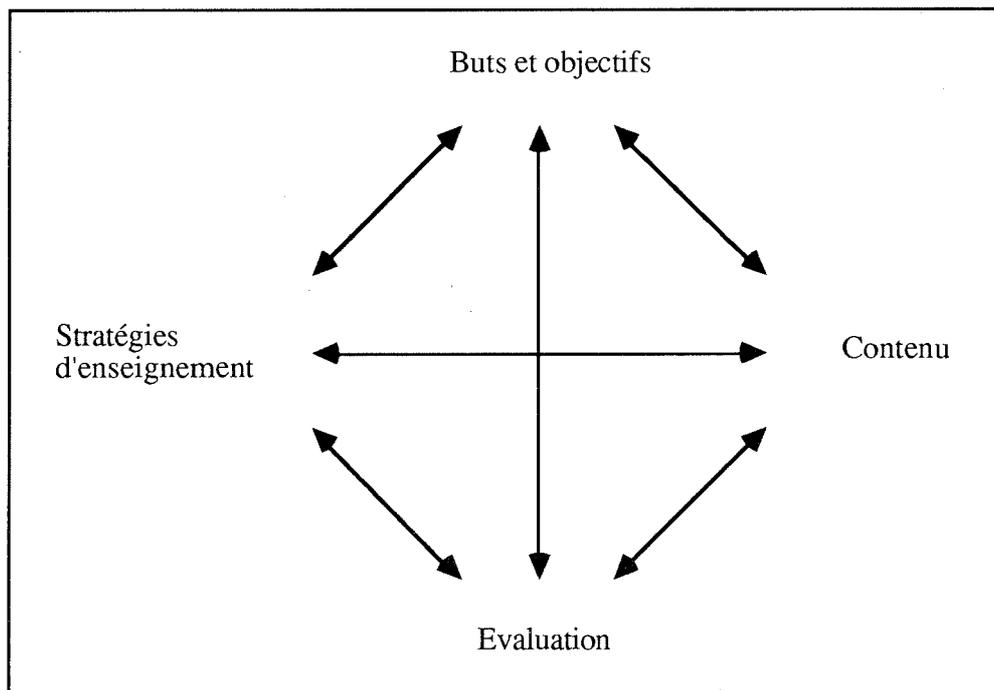
Le problème des contenus se pose souvent en géographie, discipline aux contours assez flous et peu précise dans ses concepts et ses champs d'investigation tant au niveau de l'enseignement secondaire (voir RECLUS et AFDG, 1990) que de l'enseignement universitaire (voir, par exemple, l'analyse des contenus des premiers cycles universitaires français dans R. Regrain, 1991 et celle de différents pays africains dans G. Pallier, 1988, p. 61-133). D'où des difficultés pour départager, par exemple, géographie humaine, géographie sociale et géographie économique ou encore pour délimiter les sous-intitulés d'un cours de géographie physique.

Par ailleurs, quelles que soient les répartitions opérées entre les enseignants se pose pour chacun d'eux le problème de *l'organisation générale des matières* selon les niveaux d'enseignement. Quel contenu pour la première année, quelles matières pour les années suivantes et comment faciliter la progression des apprentissages quand les matières ne sont que les différents volets d'une même réalité spatiale et quand aucune n'apparaît plus fondamentale ou plus difficile qu'une autre ? Faut-il alors privilégier l'échelle d'analyse (par exemple, aller de l'échelle macro-spatiale à l'échelle micro-spatiale) ou respecter la tradition ?

Tableau 2 : Finalités, buts, intentions et objectifs de l'enseignement

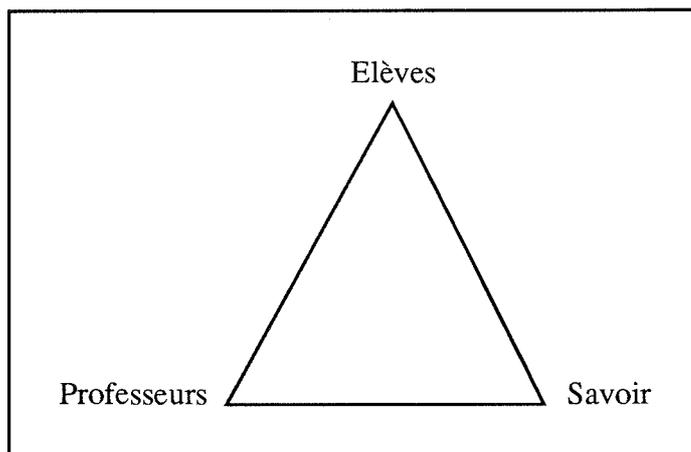
| | DOMAINES | ACTEURS | OPERATIONS | RESULTATS |
|-------------------|---|---|---|--|
| Finalités | valeurs, orientations générales | société dans son ensemble | définition de priorité | politique de l'éducation |
| Buts | contenus de l'enseignement | Ministère de l'Education, Inspection générale | structuration par matière et par niveau | programmes d'enseignement |
| Intentions | organisation de la pratique pédagogique | enseignants | choix d'une approche pédagogique | séquences d'enseignement |
| Objectifs | résultats attendus dans l'enseignement | élèves | description en terme de comportements à atteindre par l'élève | capacités résultant de l'apprentissage |

Source: P. Pelpel, 1986, p. 6.

Figure 2 : Un modèle de Curriculum

Source: N. GRAVES, 1978.

Figure 3 : Les trois pôles de l'enseignement



Enfin, la sélection des contenus diffère encore selon les orientations d'étude. Un économiste, un ingénieur n'attend certainement pas la même chose d'un cours de géographie économique qu'un étudiant en géographie. Comment répondre à cette attente différentielle alors que les groupes d'étudiants sont rarement homogènes et que les niveaux de savoir et de compétence diffèrent. Faut-il par ailleurs accepter de n'enseigner aux autres que les savoirs jugés par eux indispensables ou faut-il imposer des prérequis propres à la géographie ?

V. CHOIX DES METHODES ET DES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Aujourd'hui, pour la majorité des pédagogues, il n'existe pas une *seule bonne méthode d'enseignement*. Il s'agit de pouvoir choisir la méthode la plus adéquate, c'est-à-dire la manière spécifique d'organiser les apprentissages pour atteindre les objectifs fixés. Ce choix est lié aux trois pôles de l'enseignement (figure 3) : le professeur, le savoir et les étudiants.

Une méthode d'enseignement ne peut se confondre avec une attitude de l'enseignant, même si le choix de la méthode peut résulter d'un comportement lui-même induit par une attitude. En effet, *l'attitude* est la manière spécifique à un individu de se comporter et d'entrer en relation avec son environnement et les autres. C'est son savoir-être sans conteste essentiel en matière d'enseignement, car, comme l'a montré C. Rogers (1984), trois principes semblent fondamentaux :

- le professeur ne peut apprendre pour l'étudiant; il ne peut que faciliter son apprentissage;
- la qualité de la relation entre les apprenants et le "facilitateur" est essentielle, supérieure même aux contenu, méthodes et techniques;

- les trois qualités de l'enseignant facilitant les apprentissages sont la congruence (c'est-à-dire l'authenticité, le fait d'accepter d'être soi-même), la compréhension empathique (c'est-à-dire la capacité de comprendre les comportements, les réactions et les difficultés de celui qui apprend) et le fait d'éprouver de la considération pour celui qui apprend, de le respecter comme une personne à part entière, de lui faire confiance.

Contrairement à ce que l'on imagine souvent, l'étudiant n'ignore pas tout et peut apprendre en dehors de l'Université. Le professeur peut lui-même apprendre beaucoup de ses étudiants.

Par ailleurs, une méthode n'est pas une *technique* ou moyen choisi relevant du savoir-faire (voir ci-après).

En fait, une méthode d'enseignement (P. Pospel, 1986, p. 50-63) suppose un projet conscient, une homogénéité dans la pratique et une certaine prévisibilité des effets produits. Au total, il existe trois grandes familles de méthodes : celles centrées sur l'action de l'enseignant (méthodes magistrales), celles centrées sur l'activité des étudiants (méthodes actives) et celles centrées sur le contenu et l'interaction (enseignement programmé).

Au niveau universitaire, les *méthodes magistrales* dominent. Leur efficacité est fortement liée aux performances de l'enseignant (savoir organiser, savoir transmettre, etc.); mais les nombreux échecs, surtout dans les premières années, ont conduit à la certitude de l'insuffisance de ces méthodes et à la nécessité de développer des *méthodes actives* notamment pour "apprendre à apprendre", pour maîtriser la capacité à apprendre ce dont on a et dont on aura besoin. D'où, un peu partout le développement d'exercices ou de

Tableau 3 : Objectifs éducationnels et styles de travaux centrés sur l'étudiant

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

Source : J.R. Gold et al., 1991, p. 38.

Tableau 4 : Méthodes et techniques de l'enseignement

| METHODE | MEDIATION | TECHNIQUES | DOMAINES DE COMPETENCE |
|-------------------|--------------|---|------------------------|
| I Magistrale | L'enseignant | -expositive - démonstrative - interrogative | - communication |
| II Active | Le groupe | - travail de groupe - travail autonome - projets - jeux pédagogiques - sorties | - animation |
| III Programmée | Le matériel | - manuels - matériel didactique - documents - élèves - enseignement programmé - audio-visuel - EAO (enseignement assisté par ordinateur) | - production |

Source : P. Pelpel, 1986, p. 67.

séminaires visant à l'acquisition de méthodes de travail autonome, à la transposition de ces méthodes à de nouveaux objets ou de nouveaux cas, à la maîtrise des outils du travail scientifique, etc.

Sans aucun doute (tableau 3), le choix de ces méthodes actives est très directement lié aux objectifs poursuivis. Il dépend aussi du niveau des étudiants (premier, deuxième ou troisième cycle), du type de formation (initiale ou continuée), des contraintes matérielles et des capacités de l'enseignant (mener à bien un projet ou animer des travaux de groupes nécessitent d'autres capacités que la transmission ex cathedra d'un savoir).

En ce qui concerne les *techniques*, elles sont liées aux méthodes mais moins que ne l'indique le tableau 4. Ainsi certaines techniques de "production" sont tout à fait compatibles avec les méthodes magistrales (notamment les manuels ou syllabus et tout l'audio-visuel) et même avec les méthodes actives (s'il s'agit, par exemple, pour les étudiants de produire eux-mêmes des documents ou de développer une activité autonome à partir de documents).

Notons encore tout l'intérêt aujourd'hui à intégrer l'audio-visuel comme d'ailleurs les ressources de l'informatique (voir à ce propos J.R. Gold et al., 1991, p. 99-100), tout en ne négligeant pas les supports papiers (syllabus, dossiers, recueil de textes) mis à la disposition des étudiants.

VI. EVALUATION DES ACQUIS ET DES CAPACITES

L'évaluation est une pratique fondamentale dans tout système de formation à la fois pour les étudiants et les professeurs qui peuvent de la sorte mesurer l'efficacité de leur enseignement.

Malheureusement, en ce domaine, les "bricolages" sont fréquents. Rares sont les enseignants capables d'élaborer des procédures d'évaluation pertinentes, d'identifier les causes d'échec et d'y remédier, de développer chez les étudiants la capacité de s'auto-évaluer, ... Rares sont aussi ceux qui ont pu mettre en place des systèmes de contrôle continu.

Sans aucun doute, les recherches effectuées en docimologie sont mal connues et peu utilisées.

D'où la nécessité d'un rapprochement entre les spécialistes des disciplines et les pédagogues. D'où la nécessité de développer par discipline une réflexion et une concertation pour accroître l'efficacité de l'évaluation.

CONCLUSION

Pour beaucoup de disciplines - dont la géographie -, il n'existe guère de recherches ou de travaux en didactique universitaire. Or, il s'agit d'une facette importante de la fonction d'enseignant universitaire. En effet, être professeur c'est non seulement créer et maîtriser un savoir, c'est aussi *être capable de former les autres à ce savoir*.

Il semble donc impérieux de développer la didactique universitaire en se focalisant sur les quatre volets de l'enseignement : les objectifs, les contenus, les méthodes et techniques et l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

- BEARD R. et HARTLEY J., 1984. *Teaching and Learning in higher Education*, Paul Chapman Publishing Ltd, Londres, 4e édition.
- DE LANDSHEERE V. et G., 1976. *Définir les objectifs de l'éducation*, Thone, Liège, 293 p.
- 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*, Basil Blackwell, Oxford, 262 p.
- GRAVES N., 1978. Aims and Objectives in Degree Curriculum Design, *Journal of Geography in Higher Education*, n° 2, 2, p. 64-73.
- MERENNE-SCHOUMAKER B., 1986. *Eléments de didactique de la géographie à l'usage de l'enseignement secondaire*, G.E.O., n° spécial (19), 136 p.
- PALLIER G. (Ed.), 1988. *Enseigner la géographie dans les pays francophones*, Trames, Université de Limoges, 202 p.
- PELPEL P., 1986. *Se former pour enseigner*, Bordas, Paris, 166 p.
- RECLUS et AFDG, 1990. *Enseigner la géographie*, Lyon et Paris, 158 p.
- REGRAIN R., 1991. La géographie dans les premiers cycles universitaires, Etude préliminaire, *Historiens - Géographes*, n° 333, p. 155-161.

ROBERT B., 1971. Pour une nouvelle conception de la didactique de la géographie, *Cahiers de Géographie de Québec*, n° 31, p. 95-99.

ROGERS C., 1984. *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 364 p.

NOTE

Ce texte est une version légèrement remaniée (en octobre 1992) d'un article écrit en décembre 1991 et publié dans *Liber Amicorum Prof. Dr. M. Goossens, Acta Geographica Lovaniensia*, vol. 33, 1992, p. 67-75.

Adresse de l'auteur : Bernadette MERENNE-SCHOUMAKER
Didactique des Sciences Géographiques,
Université de Liège,
Place du XX Août, 7
B - 4000 LIEGE