

Enseigner à l'université

Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques

Markus Brauer, Armand Colin, 2011

Le titre du manuel a tout pour capturer l'attention de l'universitaire tant son projet concerne une réalité partagée autant par l'enseignant-chercheur que par le doctorant un peu perdu : enseigner à l'université. Le programme annoncé s'avère ambitieux : générique sans se référer à une discipline particulière, dédié à l'université et dont la vocation est de le combler la traditionnelle lacune du manque de formation au professorat « *être enseignant est un métier qui s'apprend, comme tout autre métier* ». L'auteur, Markus Brauer est directeur de recherche au laboratoire de Psychologie sociale et cognitive de l'université de Clermont-Ferrand, où il enseigne principalement la méthodologie d'analyse des données, et sa recherche relevant du domaine de la cognition sociale porte à la fois sur les comportements sociaux liés à la déviance et la discrimination, le contrôle social et les normes sociales. Ce livre est le fruit d'ateliers de travail sur l'enseignement organisés par l'auteur et motivés par son intérêt et, selon ses propres termes, sa passion pour l'enseignement. Sa position sur le sujet, qui distingue son approche, est la volonté de scientificité et de fondement empirique de propos, avec une argumentation s'appuyant sur une profonde connaissance du domaine des recherches en sciences de l'éducation : « *les chercheurs en pédagogie procèdent de manière scientifique, c'est-à-dire qu'ils se servent des méthodes que la science a mises à notre disposition pour étudier les relations de cause à effet* ». Ses propos sont ainsi doublés de nombreuses références à des publications récentes, et la bibliographie donnée en fin d'ouvrage permet de se faire une idée du domaine de recherche des sciences de l'éducation actuel. À retenir de l'approche scientifique d'éducation le critère central qui forme l'indicateur de référence de l'efficacité, donné page 12 : la notion d'efficacité pédagogique, « *évaluée en mesurant les connaissances des étudiants en fin de semestre* ».

Si la démarche pédagogique est le propos de l'ouvrage, elle est aussi profondément inscrite dans la trame même de la réflexion : l'agencement du livre est clair, et met en œuvre dans son approche les conseils donnés à sa lecture. En témoigne l'entrée directe du manuel par un questionnaire qui permet de solliciter l'apprentissage actif, mais aussi le découpage intelligent en chapitres bien délimités du contenu. Après un chapitre d'introduction qui justifie la démarche du manuel et délivre les principaux résultats d'un enseignement de qualité, se succèdent des chapitres à l'ambition clairement annoncée. Les deux premiers sont porteurs de la philosophie centrale de l'enseignement que défend Markus Brauer, « Le travail personnel des étudiants », et « Le syllabus », que nous développerons par la suite. Les quatre suivants présentent et analysent d'une manière fonctionnelle les comportements et les techniques à suivre pour un enseignant lors de son premier jour (chapitre 4), lors d'un cours magistral (chapitre 5), lors d'un TD (chapitre 6) et enfin pour organiser les examens (chapitre 7). Enfin, les trois derniers chapitres plus généraux concernent d'une part les relations avec les étudiants (chapitre 8), la gestion du temps pour l'enseignant chercheur qui doit jongler entre sa charge d'enseignement et sa recherche occupant une place de premier ordre dans son avancement (chapitre 9) et enfin une conclusion prospective sur l'avenir des cours d'université et du public étudiant ainsi que le futur de la pédagogie. L'annexe présente la méthode de lecture de manuel EQLAT offrant encore une fois l'occasion de mettre en abîme l'enseignement du manuel.

Les chapitres 2 et 3 forment ce qu'il serait bon d'appeler la philosophie de fond de l'enseignement sur l'enseignement de Markus Brauer, qui pourrait se résumer en deux notions : préparer mieux pour travailler moins, faciliter l'apprentissage plutôt que de transmettre l'information. Il exprime ainsi le premier point : « *je vous conseille de changer votre auto-définition en tant qu'enseignant-chercheur : cessez d'être transmetteur d'informations et devenez facilitateur d'apprentissage* », dont le constat initial : le cours magistral n'est pas l'unique, voire même le principal, lieu d'apprentissage pour l'étudiant, « *la solution idéale consisterait à prévoir*

que la moitié de l'apprentissage se fasse hors cours ». L'accent est donc porté sur d'une part l'importance du travail personnel et donc son organisation par l'enseignant, et de l'autre sur la manière d'organiser l'enseignement lui-même dans cette optique. Il s'agit alors de transmettre un certain nombre de pratiques par les étudiants (renforcement de la lecture obligatoire et les moyens d'encourager les étudiants à le faire, méthodologie de lecture active des textes) et nécessite pour cela un réaménagement technique du cours, en particulier sur les travaux préparatoires comme la recherche du manuel, ou la sélection des textes à lire, qui doivent mobiliser de la part de l'enseignant un travail préalable plus important que pour la vision classique. Cet aspect primordial du travail préparatoire à l'enseignement se retrouve dans l'importance accordée au syllabus¹, « *descriptif de cours* » ou « *contrat d'enseignement* », pratique en usage dans les universités anglo-saxonnes mais encore peu généralisée en France. Il s'agit de présenter dans un document remis aux étudiants lors du premier cours, voire même rendu disponible avant l'inscription à celui-ci, qui récapitule de manière précise et opérationnelle les informations sur le professeur, le résumé du cours, le thème de chaque séance, la notation, la bibliographie et les lectures obligatoires etc ... Les raisons avancées pour son importance sont : l'explicitation du contrat entre l'enseignant et l'étudiant qui responsabilise, renforce l'organisation du cours en contraignant l'enseignant à planifier l'ensemble de celui-ci « *de manière générale, le syllabus vous oblige à prendre des décisions conscientes sur votre enseignement, plutôt que de laisser les circonstances prendre des décisions à votre place* », et enfin un outil de communication avec les étudiants. En résumé, l'optique défendue dans ces deux premiers chapitres est une responsabilisation du rôle de l'étudiant au sein d'un enseignement qui ne se limite pas au cours proprement dit.

Les chapitres suivants sont très opérationnels et s'attachent à analyser et présenter les « bonnes manières » d'appréhender différentes situations. Une fois encore, l'importance de la préparation antérieure se retrouve au sujet du premier jour : un surplus de préparation est encouragé par l'auteur, quitte à moins préparer les autres car la prise de contact est (comme le veut d'ailleurs le sens commun) fondamentale pour le rapport avec les étudiants et qu'« *il est déconcertant de réaliser qu'il vaut mieux être un enseignant ayant d'excellents rapports avec les étudiants et faisant un cours de médiocre qualité que d'être un enseignant ayant de mauvais rapports avec les étudiants mais faisant un cours d'excellente qualité* ». Au centre des recommandations se trouve celle de s'intéresser aux étudiants et d'apprendre leurs noms (l'auteur donne une liste de dix bonnes raisons de le faire, comme la diminution de stress pour l'enseignant lorsqu'il connaît ses élèves à une meilleure gestion de la discipline). Une première journée s'organise par une préparation du terrain et des éléments techniques, puis un accueil convivial des étudiants à l'entrée de la salle, création de lien personnel en faisant les présentations puis vient la présentation du syllabus en insistant sur les manières de rentrer en contact et l'heure de la permanence. Cette première étape passée, le cours peut commencer et entre en compte les conseils pour les cours magistraux. L'observation de départ de Markus Brauer, qui justifie sa position présentée dans les premiers chapitres, est la suivante : « *des comparaisons systématiques entre différentes méthodes d'enseignement ont révélé que l'enseignement frontal est particulièrement inefficace* ». Les conséquences qu'il en retire sont la nécessité de parler moins longtemps car « *il est aberrant de faire un cours magistral de deux heures. Personne – vous non plus – ne peut se concentrer sur un orateur pendant 120 minutes, même si c'est le meilleur orateur du monde* », avec le conseil de limiter le cours à 90 minutes en aménageant des pauses, des remarques classiques sur l'importance de parler oralement sans lire de notes ainsi que le respect des autres règles « classiques » de la rhétorique mais surtout de respecter la courbe d'attention en fonction du temps qui nécessite de découper le cours en séquences de 20 minutes afin de régulièrement « réveiller » ses étudiants par un changement de rythme. Sur les techniques mises en œuvre, on retrouve la suggestion maintenant classique de favoriser l'apprentissage actif qui implique l'étudiant, celle de diversifier les supports (visuels, ...), la création d'associations mentales, mais aussi la sollicitation du feedback en évitant le réhibitoire « Vous avez des questions ? » qui entretient le silence. Dernier point, qui est la caractéristique d'un cours bien pensé, l'importance du résumé de fin qui donne les quelques idées fortes du cours ainsi que le take home message et la présentation du cours de la semaine suivante. Ces conseils sont donnés pour les cours magistraux, mais valent aussi pour les travaux dirigés, complétés par quelques autres spécifiques : encourager les étudiants à porter des jugements ce qui améliore la rétention d'informations, gé-

1. syllabus signifiant « sommaire, liste, rôle »

rer correctement les questions, motiver le travail en groupe principalement les discussions qui sont un autre véhicule d'implication donc d'apprentissage et donner régulièrement du feedback en respectant la règle de la pondération entre positif (nominal) et négatif (général). De manière générale, ces conseils, enrichis d'anecdotes personnelles de l'auteur ou d'exemple permette de récapituler ce qui pourrait être appelé l'hygiène de base de l'enseignant qui, sans être nouveaux, sont un rappel nécessaire car ils passent souvent à la trappe par manque de temps ou manque d'habitude à les pratiquer. L'autre apport important est la mise en regard de ces conseils avec la littérature scientifique du domaine permettant, si nécessaire, d'aller lire les études concernées. Le chapitre suivant est consacré à l'organisation de l'évaluation et des examens. De manière cohérente avec une remise en question de l'enseignement classique et le paradigme consistant à mettre l'étudiant au centre du dispositif, il promeut la plasticité de l'évaluation par la multiplication des supports, analyse appuyée par une étude cas par cas des avantages et lacunes relatifs aux modes d'évaluation (questions ouvertes, questionnaires ...) et prodigue quelques conseils pratiques pour supprimer des biais dans l'évaluation.

Si les situations étudiées étaient spécifiques à des moments précis du cours, le reste du manuel porte sur des considérations générales de l'enseignement. Un chapitre seulement est consacré à la relation avec les étudiants pour dresser en quelques pages des pistes pour un sujet beaucoup plus vaste : les points privilégiés par l'auteur, outre rappeler l'importance d'une bonne relation fondée sur la justice et authenticité, portent sur la gestion des excuses, le bavardage, une typologie sommaire des étudiants à problèmes et la gestion de la motivation. Bien qu'essentiels, les aspects de management rappelés dans ce chapitre ne présentent aucune innovation particulière. De même, le chapitre comment s'améliorer présente les bases de l'organisation d'un feedback de la part des étudiants, ainsi que des conseils basiques d'évaluation doublés d'une bibliographie de cours disponibles sur la pédagogie. De même, le chapitre gestion du temps concerne une vision managériale de la vie professionnelle comme il est possible de la retrouver dans de nombreux ouvrages d'organisation personnelle, à l'application douteuse comme le calcul permettant de gagner 20 heures par an en diminuant chaque cours de 5 minutes. Ces deux chapitres, à être un peu trop généraux, perdent en pertinence. Le dernier, qui clôt l'ouvrage, propose une vision à moyen terme de l'évolution de la pédagogie à l'université dans les vingt ans à venir. La conviction de l'auteur² est l'entrée dans le paradigme de « l'apprentissage centré sur les étudiants » (Students Centred Learning) qui se focalise sur les besoins des étudiants plutôt que sur les impératifs organisationnels qui implique un renforcement de l'apprentissage actif dont la finalité est une forme de démembrement du cours magistral académique non interactif, et permettant ainsi de s'adapter à un public d'étudiants de plus en plus hétérogènes. Cette évolution serait accompagnée par la technologie qui permet d'ouvrir les potentiels, par exemple avec la mise en place comme aux États-Unis de cliqueurs pour étudiants, qui prolongent l'interactivité, mais aussi le développement des plateformes internet et l'accès à l'information. Markus Brauer relève différentes innovations marginales en France mais d'influence anglo-saxonnes qui permettraient d'accompagner cette évolution positive de l'enseignement, avec l'idée des « cellules d'enseignements » au sein des UFR³, ou encore par des restructurations de la bibliothèque vers un espace plus interactif mieux articulé avec les enseignements. Il appelle en synthèse à une réorganisation des UFR vers la mise à disposition des étudiants d'un ensemble d'outils d'apprentissages (locaux, mais aussi formations d'expression écrite, d'organisation ...) permettant un accompagnement d'apprentissages autonomes de l'étudiant.

Au terme de cet ouvrage, il est bon de faire une synthèse et une discussion des idées de l'auteur. Pour résumer l'approche proposée, le paradigme de l'apprentissage centré sur les étudiants fondé sur la théorie de l'autodétermination⁴ qui considère l'enseignant comme « un facilitateur d'apprentissage » dont l'objectif principal est de jalonner et articuler les éléments d'apprentissages et de là l'UFR comme une plateforme d'opportunités dont les étudiants doivent se saisir. L'ouvrage peut se décomposer en trois apports : un ensemble structuré et bien organisé de conseils qui, s'ils ne sont pas originaux, ont l'avantage d'être traités sans

2. qui d'ailleurs s'affiche de nos jours dans les discours des politiques, voir Valérie Préresse par exemple dans son dialogue avec Axel Kahn

3. ces agences de la pédagogies commencent à s'implanter dans le sillage de la LRU et de l'autonomie des universités qui mettent à profit cette liberté

4. « cette approche propose de s'intéresser aux capacités, intérêts et styles d'apprentissage des étudiants, de les responsabiliser davantage dans le processus d'apprentissage, et de tenir compte de leurs besoins sociaux (collaboration, communication, approbation par des pairs) »

fioriture et argumentés, un certain nombre d'anecdotes, de conseils concrets applicables pour un cours en université, et enfin une certaine vision normative de ce que doit être l'enseignement. Le premier aspect est formateur, et toujours bon d'être rappelé. Le second est opérationnel, et peut être appliqué tel quel. Le troisième en revanche mérite une discussion : en effet, s'il est tout à fait défendable dans un monde idéal, dans celui de tous les jours son application est quelque peu problématique. D'une part, et c'est sûrement la raison pour laquelle le livre s'adresse à des enseignants en université, se trouve l'hypothèse d'un étudiant dont la logique peut être rendu compatible avec la rationalité de l'université. En effet, il semble, à lire le livre, qu'il suffit de le convaincre, ou de lui montrer son intérêt, etc... Cependant, même à l'université où théoriquement ce ne devrait pas être le cas, on retrouve les mêmes problèmes que dans les classes obligatoires : la présence de gens qui assistent à un cours pour des raisons extérieures à l'enseignement lui-même, l'existence de cours soit inutiles, soit dépassés ou encore l'inadéquation de certains types d'apprentissages avec la méthode interactive. D'autre part, l'observation que le cours magistral ne sert pas à apprendre un contenu ne le vide pas nécessairement de toute pertinence fonctionnelle : c'est oublié la dimension symbolique, voire la dimension propédeutique d'un tel moment dans le déroulement d'un enseignement.

En résumé, un manuel intéressant à conseiller à tous ceux qui sont en situation d'enseigner à l'université, soit pour préparer un cours dans le cas d'un doctorant encore un peu neuf, soit pour un enseignant plus confirmé qui y trouvera des références à des études pour compléter sa propre recherche en science de l'éducation, ou juste pour se remémorer et approfondir sa réflexion sur les différents aspects d'un cours grâce à un ouvrage bien organisé et pédagogique. Ouvrage qui permet aussi de relativiser l'importance du cours traditionnel par rapport au travail personnel et aux TD, et de prendre avec plus de philosophie l'absentéisme, présenté ici non comme un véritable problème car tout ne s'apprend pas nécessairement pendant le cours. La présence des étudiants est mise en perspective par l'auteur : « *ma seule explication est que les étudiants viennent en cours pour éviter d'avoir mauvaise conscience* ». Pourtant une question reste dans l'ombre : un cours peut-il être considéré sans faire référence au contenu de celui-ci, et sans le relier à la discipline ? Mais aussi, tous les cours recherchent-ils la même finalité ?

Émilien Schultz