

## Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

---

Amélie Duguet  
IREDU – Université de Bourgogne  
amelie.duguet@u-bourgogne.fr

# De la description des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires à la mise à jour de leur variété

*Résumé : Dans cet article, nous abordons la question de la nature et de la diversité des pratiques pédagogiques employées par les enseignants exerçant en première année universitaire en cours magistral. A l'appui de données issues de l'observation in situ des pratiques de 49 enseignants des filières Droit, AES, Psychologie, Sociologie et LLCE Anglais, nous montrons que ces pratiques sont multiples et s'appuient majoritairement sur les méthodes dites « traditionnelles », autrement dit centrées sur l'enseignant. Néanmoins, bien que reposant pour la plupart sur le même schéma pédagogique, nous mettons également en lumière une certaine variété de ces pratiques.*

---

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Duguet, A. (2013). De la description des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires à la mise à jour de leur variété, In Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

# De la description des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires à la mise à jour de leur variété

## Résumé

*Dans cet article, nous abordons la question de la nature et de la diversité des pratiques pédagogiques employées par les enseignants exerçant en première année universitaire en cours magistral. A l'appui de données issues de l'observation in situ des pratiques de 49 enseignants des filières Droit, AES, Psychologie, Sociologie et LLCE Anglais, nous montrons que ces pratiques sont multiples et s'appuient majoritairement sur les méthodes dites « traditionnelles », autrement dit centrées sur l'enseignant. Néanmoins, bien que reposant pour la plupart sur le même schéma pédagogique, nous mettons également en lumière une certaine variété de ces pratiques.*

## INTRODUCTION

Dans un contexte où l'université en France est une institution en constante mutation, les enseignants y exerçant ont vu au fil des décennies leur métier se complexifier, cela principalement en raison de la diversité des missions qui leur sont attribuées. Conjointement à l'enseignement, ceux-ci ont à gérer un certain nombre de tâches de type administratif et à mener à bien leurs activités de recherche. Or, Becquet et Musselin (2004), évoquant le fait qu'ils « *soient sollicités partout* », estiment que cette situation a des répercussions « *sur les services des enseignants-chercheurs* », que cela soit sur leurs activités de recherche ou sur les enseignements qu'ils dispensent. Ce constat conduit à s'interroger quant à la nature des pratiques mises en œuvre par les enseignants, cela notamment à l'occasion des cours magistraux, ce type de cours figurant souvent « *au banc des accusés* » lorsque sont étudiés les facteurs d'échec à l'université (Bruter, 2008). C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche. Le but visé ici est de contribuer à une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques des enseignants à travers leur description. Cependant, avant toute présentation des aspects méthodologiques de la recherche et de ses résultats, revenons plus en détails sur le cadre conceptuel guidant ce travail.

### **1- L'ENSEIGNEMENT : UNE FACETTE DU METIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR PEU VALORISEE A L'UNIVERSITE**

Les enseignants universitaires, parfois qualifiés de « *professionnels multitâches* » (Donnay et Romainville, 1996), sont en proie à une certaine dévalorisation de la mission d'enseignement qu'ils assurent. La principale raison à cela tient à leurs activités de recherche qui prennent bien souvent le pas sur l'enseignement et sont davantage valorisées par le mode de fonctionnement de l'université. Ainsi, Bireaud (1996) évoque la prééminence de la recherche pour le recrutement des enseignants. De même, l'évaluation, mais aussi l'avancement de leur carrière se fondent essentiellement sur une « *reconnaissance* » (Beney et Pentecouteau, 2008) de leurs activités dans le domaine de la recherche. Cette dernière constitue pour l'enseignant une véritable « *matrice de socialisation* »

(Millet, 2003) cruciale du métier d'universitaire (Faure, Soulié et Millet, 2005). L'institution conduirait donc par ce biais les enseignants à davantage s'investir dans leurs activités de recherche que dans leur mission d'enseignement. D'ailleurs, certains travaux mettent en évidence l'impossibilité de « *mener les deux activités, à un certain niveau de qualité, de front* » (Romainville, 1996).

De même, il est à noter que « *les pratiques pédagogiques sont rarement abordées car sont considérées comme de l'ordre de la responsabilité individuelle* » (Altet, 1994). Le travail pédagogique constituerait de ce fait une activité solitaire relevant du seul ressort de l'enseignant. En témoigne la quasi-absence de formations initiales ou continues à la pédagogie universitaire. Malgré certains rapports, comme celui de Dejean (2000) préconisant que soit généralisée et rendue obligatoire une formation des enseignants à la pédagogie, ou bien encore le rapport Petit (2002) rappelant la nécessité de ne pas négliger la formation pédagogique initiale et continue des enseignants, celle-ci reste rare. Aucune formation pédagogique obligatoire n'est prévue dans les textes de loi, que cela soit par le décret du 6 juin 1984 relatif au statut des enseignants-chercheurs, par l'arrêté du 31 juillet 2009 réformant ce statut, ou encore par le décret du 23 avril 2009, afférent aux doctorants contractuels de l'enseignement supérieur. Certes, les écoles doctorales ont la possibilité d'offrir aux étudiants en doctorat des formations à la pédagogie. Mais peu sont obligatoires et portent véritablement sur les pratiques pédagogiques au sens précis du terme. De même, des centres de soutien à l'enseignement proposent aux enseignants une offre de formation continue. Mais ces centres sont présents dans seulement un peu plus de 20% des universités, seule une dizaine d'entre eux offrant « *des activités de formation et ou de conseil pédagogique* » qui dépassent le seul usage des TICE<sup>1</sup> (Adagnikou et Paul, 2008). Ces formations n'ont de surcroît aucun caractère obligatoire et s'effectuent le plus souvent sur la base du volontariat.

L'ensemble des constats suivants contribue à expliquer les processus par lesquels la tâche d'enseignement dont doivent s'acquitter les enseignants universitaires fait l'objet d'une dévalorisation. Cette situation conduit à s'interroger quant à la façon dont les enseignants pensent leurs enseignements, et dans un sens plus large à la « *pédagogie* » qu'ils mettent en œuvre dans le cadre des cours qu'ils dispensent.

## **2- UNE REMISE EN CAUSE DU MODELE PEDAGOGIQUE UNIVERSITAIRE**

Les jeunes entrants à l'université vivent ce que Coulon (2005) appelle une « *rupture psychopédagogique* ». Un nouveau contexte pédagogique, auquel il leur sera nécessaire de s'adapter, s'offre à eux. Les étudiants se voient « *confrontés à de nouvelles méthodes d'enseignement* » et « *découvrent des situations pédagogiques inédites* » (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Or, la pédagogie employée par les enseignants universitaires a fait depuis maintenant plusieurs décennies l'objet de diverses critiques. Déjà en 1964 Bourdieu et Passeron expliquaient que c'était par « *sa pédagogie de l'absence de pédagogie* » que l'université permettait la reproduction de la hiérarchie des classes sociales. D'autres écrits ont contribué à la remise en cause de la pédagogie dite universitaire. C'est le cas de ceux de Bireaud (1990) pour qui le modèle traditionnel par lequel le maître se place au centre de la situation d'apprentissage et qui devait en théorie servir à assurer la reproduction de la communauté scientifique, s'est dégradé et est de plus en plus inadapté. Cette chercheuse va même jusqu'à employer l'expression d'« *immobilisme pédagogique* ». Felouzis (2003) fait quant à lui mention d'un modèle pédagogique universitaire inadapté aux nouveaux publics étudiants et constituant « *l'élément le plus pertinent expliquant la fuite des étudiants* » de premier cycle. Or, l'hétérogénéité croissante des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur réclame des méthodes pédagogiques appropriées (Peretti et al., 2009). De même, Paivandi (2012) estime que pour éviter un abandon précoce et pour favoriser l'intégration et la réussite des étudiants,

---

<sup>1</sup> Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

« *l'université a besoin de réfléchir sur la pédagogie* ». Cette opinion rejoint celle du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (Raby, 2011) qui préconise une « *évolution* » des pratiques enseignantes et une valorisation de la fonction pédagogique puisqu'il s'agit là d'éléments « *indispensables à la réussite et à la qualité des formations de l'enseignement supérieur* ». En outre, Leroux (1997), s'intéressant plus particulièrement à la pratique du cours magistral, décrit celle-ci comme étant faisant partie de la « *la tradition universitaire* » et « *constituant un facteur d'échec en premier cycle* ».

Il apparaît donc que la pédagogie employée par les enseignants à l'université soit de l'avis de certains chercheurs inappropriée pour favoriser les apprentissages des étudiants. Cependant, si nombre de travaux portent sur la pédagogie au sens général du terme, peu se sont focalisés sur les pratiques pédagogiques des enseignants en tant que telles.

### **3- QUELS TRAVAUX SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS EN COURS MAGISTRAL ?**

Les écrits portant sur la description des pratiques des enseignants sont peu nombreux. Citons néanmoins la recherche d'Altet (1994). Procédant à une analyse de cours magistraux, elle constate que ceux-ci demeurent en grande majorité des « *monologues expressifs* » et les décrit comme étant des « *discours qui informent sans réelle communication avec l'auditoire* », face auxquels les étudiants rencontrent nombre de difficultés, notamment pour maintenir leur attention ou pour prendre des notes.

D'autres recherches ont abouti à une description plus fine des pratiques des enseignants. Ainsi, Clanet (2001) s'est fixé pour objectif d'identifier la nature des « *organiseurs des pratiques enseignantes en première année universitaire* ». Ses investigations dans trois filières (AES, Psychologie et SVT) le mènent à révéler qu'il existe une réelle variété des pratiques enseignantes au premier cycle dans les filières dites de masse. L'exposé oral de l'enseignant durant son intervention reste la forme d'enseignement la plus couramment utilisée, et les séquences durant lesquelles l'enseignant n'est plus un orateur mais un « *organisateur et un gestionnaire du travail des étudiants* » sont peu nombreuses. Néanmoins, Clanet (2001) montre que plusieurs « *familles de pratiques* » peuvent être usitées dans le cadre d'un même type de cours, dans une même filière. Ces résultats sont congruents avec ceux de Boyer et Coridian (2002). Ces derniers ont comparé des pratiques du cours magistral en première année d'histoire et de sociologie. Tout comme Clanet (2001), ils constatent que la « *conférence monologue* » est la forme d'enseignement la plus courante et font état de certaines régularités dans les pratiques enseignantes : à titre d'exemple, presque tous les enseignants sont statiques, la plupart s'appuient sur des notes et dispensent le cours de façon plutôt lente. Mais leur recherche leur permet également de mettre en avant une certaine hétérogénéité des pratiques, observable notamment entre les filières.

Néanmoins, ces recherches sont relativement anciennes. Elles n'abordent par ailleurs pas les pratiques pédagogiques au sens où nous définissons ces dernières, c'est-à-dire comme étant toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant durant le cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et regroupant à la fois la façon qu'a l'enseignant d'interagir avec les étudiants, son utilisation du matériel, sa manière d'organiser et de transmettre le cours, sa clarté mais aussi en partie son attitude durant le cours. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de procéder à une description des pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral en première année universitaire, année charnière figurant à l'heure actuelle au cœur des débats éducatifs et politiques<sup>2</sup> en raison des taux d'échec qui y ont cours. De quelle nature ces pratiques sont-elles ? Existe-t-il une variété dans ces pratiques ?

---

<sup>2</sup> En témoigne la mise en œuvre en 2008 du Plan Réussite en Licence ayant notamment pour visée de réduire de moitié le taux d'échec en première année universitaire.

En référence à la littérature précédemment citée sur le sujet, nous supposons que les pratiques pédagogiques des enseignants s'appuient en grande majorité sur les méthodes<sup>3</sup> traditionnelles à travers lesquelles le savoir est principalement transmis de façon expositive par l'enseignant (Arénilla et al., 2000).

Néanmoins Clanet (2001) et Boyer et Coridian (2002) ont pu repérer une certaine variabilité des pratiques enseignantes. Aussi, nous formulons pour seconde hypothèse que malgré une forte propension à l'utilisation de pratiques reposant sur les méthodes traditionnelles, il existe tout de même une hétérogénéité dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants durant les cours magistraux. Autrement dit, bien que s'appuyant sur le même schéma en termes de méthode, tous les enseignants n'emploieraient pas les mêmes pratiques.

#### **4- DE L'OBSERVATION A L'ANALYSE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS : ASPECTS METHODOLOGIQUES**

Pour répondre aux objectifs de cette recherche, ont été observées *in situ* les pratiques pédagogiques en cours magistral de 49 enseignants exerçant en première année à l'université de Bourgogne au sein de cinq filières : Droit, AES, Sociologie, Psychologie et LLCE Anglais. Celles-ci ont été choisies en raison du grand nombre d'étudiants qu'elles accueillent en première année universitaire. Pour procéder aux observations, a été construite une grille d'observation constituée des six dimensions des pratiques mentionnées dans notre définition du terme, à savoir les interactions avec les étudiants, l'utilisation du matériel par l'enseignant, son organisation du cours, sa façon de transmettre le cours, sa clarté et enfin son attitude durant le cours. Chaque dimension était composée d'items destinés à traduire des pratiques. A titre d'exemple, la fréquence des interactions de l'enseignant avec les étudiants, des questions posées de façon individuelle aux étudiants et au groupe entier, la fréquence à laquelle les enseignants encouragent les questions et commentaires de la part des étudiants, le fait de laisser le temps de la réflexion aux étudiants après avoir posé une question, de leur demander si tout est bien compris et de solliciter leur avis sur le cours constituent les items, ou autrement dit les pratiques pédagogiques intégrées dans la grille et observées dans le cadre de la dimension relative aux interactions de l'enseignant avec les étudiants.

Les observations ont eu lieu au milieu de chaque semestre (octobre et mars) de l'année universitaire 2012-2013, puisque nous supposons que « les grandes lignes » du style pédagogique des enseignants seraient dès lors déjà fixées. Afin de consolider la mesure, les pratiques de chaque enseignant ont été observées à deux reprises.

Pour avoir une vue plus synthétique de ces pratiques, a ensuite été calculé pour chaque enseignant un score moyen sur 100 pour chaque dimension de la grille d'observation. Plus le score est proche de 100, plus cela signifie que l'enseignant a adopté des pratiques relatives à la dimension nommée. La présentation de nos résultats s'appuiera sur la présentation descriptive des pratiques des enseignants mais aussi sur l'analyse de ces scores.

Avant cela, précisons que compte tenu du faible nombre d'individus que comprend notre échantillon, nous raisonnerons sur l'ensemble des enseignants, et non filière par filière. Nous disposons de surcroît de peu d'informations concernant les caractéristiques des enseignants. Certes il aurait été intéressant d'intégrer à nos analyses certaines variables, comme le nombre d'années d'expérience, dont il est probable qu'elles jouent un certain rôle sur leurs pratiques. Mais une

---

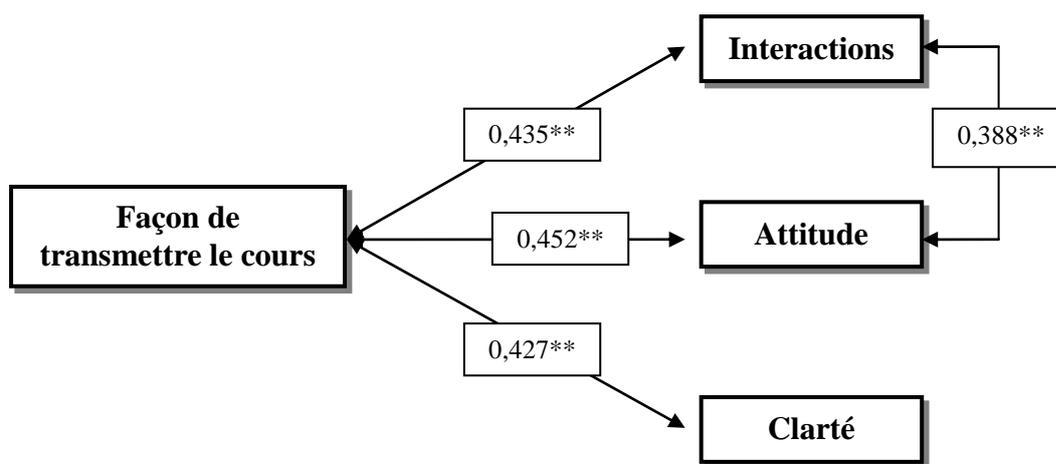
<sup>3</sup> La méthode est considérée ici comme constituant un cadre de référence guidant la mise en œuvre de la pratique (Bru, 2006). Les pratiques pédagogiques sont, en théorie, définies par la (ou les) méthode(s) pédagogique(s) adoptée(s) par l'enseignant pour faire acquérir des connaissances aux apprenants. Autrement dit, la méthode oriente le choix des pratiques mais ne les détermine pas entièrement car dans la pratique interviennent quasi systématiquement des éléments inattendus qui ont pour conséquence le fait que « la pratique ne suit pas toujours un chemin balisé » (Bru, 2006).

description trop précise des caractéristiques des enseignants risquerait de nuire à leur anonymat. Aussi précisons-nous simplement que ceux-ci sont majoritairement des hommes (27/49), et que les maîtres de conférences (30 individus) et les professeurs (12 individus) sont les plus représentés.

## 5- PRESENTATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : UN MODELE TRADITIONNEL DOMINANT

Le premier constat ressortant de la description des pratiques des enseignants et de l'analyse des scores calculés pour chaque dimension est que certaines d'entre elles sont liées les unes aux autres, comme en témoigne le schéma suivant :

**Schéma 1 : Représentation des corrélations entre scores traduisant les différentes dimensions des pratiques pédagogiques**



Le score relatif aux pratiques liées à la façon dont l'enseignant transmet le cours<sup>4</sup> est positivement corrélé à celui concernant les interactions avec les étudiants, l'attitude de l'enseignant ainsi que sa clarté. De même, le score appréhendant la dimension interactive est positivement et significativement lié à celui calculé pour les pratiques inhérentes à l'attitude de l'enseignant. Les dimensions relatives au matériel utilisé par l'enseignant et à son organisation du cours ne sont pas représentées sur ce schéma parce qu'elles n'entretiennent aucun lien significatif avec quelle que dimension des pratiques que ce soit.

L'analyse de ces liens conduit à s'interroger de façon plus précise quant aux variables, ou autrement dit aux pratiques, que traduisent les dimensions susnommées et la façon dont elles sont mises en œuvre par les enseignants.

Lorsque sont d'abord examinés les résultats liés à la dimension interactive, on constate que celle-ci semble peu privilégiée par les enseignants : plus de 85% interagissent assez rarement, voire jamais avec les étudiants. De même, ils sont plus de 80% à encourager rarement, voire jamais les questions et commentaires de la part des étudiants. Moins de 10% posent au moins de temps en temps des questions individuelles aux étudiants, et environ un sur cinq interroge de façon régulière le groupe entier. Parmi ceux semblant vouloir instaurer des interactions, ils sont moins de la moitié à demander aux étudiants si tout est bien compris, et à peine plus d'un enseignant sur deux laisse le

<sup>4</sup> Il convient de prévenir le lecteur que « les interactions avec les étudiants », « l'attitude » et « la clarté » de l'enseignant ne sont pas considérées ici comme étant des « sous composantes » de « la façon de transmettre le cours » mais plutôt comme des dimensions complémentaires. La description point par point des pratiques exposée ci-après présente en détails à quelles pratiques pédagogiques ces différentes dimensions font référence.

temps de réfléchir aux étudiants lorsqu'il pose une question. Enfin, la quasi-totalité ne requiert pas l'avis des étudiants sur le cours.

En ce qui concerne le matériel employé par les enseignants, l'usage d'une présentation Powerpoint (26%) est moins fréquent que celui du tableau, bien que ce dernier ne soit lui-même utilisé que par à peine plus de la moitié des enseignants. La distribution du plan du cours, d'une bibliographie ou bien d'autres photocopiés représentent elles aussi des pratiques minoritaires (un tiers voire moins de l'échantillon). Il en est en revanche tout autre concernant l'emploi du micro, privilégié par une grande majorité des enseignants, ce résultat s'expliquant sans doute par la taille des amphithéâtres dans lesquels se tiennent les cours magistraux.

Pour ce qui est des résultats relatifs à l'organisation du cours, la présentation des objectifs du cours en début de séance n'est pas une pratique systématique de la part des enseignants : ils sont en moyenne un quart à l'avoir employée. Par ailleurs, 29 enseignants (59%) ont effectué un récapitulatif en début de séance de ce qui a été vu la fois précédente. En revanche, très peu ont demandé aux étudiants au début du cours ce qu'ils avaient retenu de la fois précédente, ont fait un résumé en fin de séance des notions abordées, et ont alterné entre cours magistral et travail individuel de la part des étudiants : les enseignants ayant opté pour de telles pratiques représentent 6 à 8% de l'échantillon. Ce dernier constat peut néanmoins sans doute s'expliquer par le fait que les cours magistraux sont souvent doublés de travaux dirigés, consacrés à l'approfondissement de certaines notions et destinés à favoriser le travail individuel de la part de l'étudiant. Sachant que les étudiants auront donc l'occasion par exemple d'effectuer des exercices ou de présenter des exposés lors des séances de TD, il est probable qu'un certain nombre d'enseignants n'estime pas nécessaire d'effectuer ce genre d'activités lors des cours magistraux. Il ressort également que les enseignants gèrent en règle générale correctement le volume horaire dont ils disposent : ceux n'ayant pas entièrement rempli le volume horaire ou bien ayant au contraire développé des notions « à la va vite » en fin de séance par manque de temps sont moins de 10. Enfin, 83% des enseignants octroient une pause aux étudiants entre deux heures de cours et plus de 85% ont organisé leur cours de façon claire et structurée.

Certaines tendances relatives à la clarté de l'enseignant ont également pu être dégagées. Ainsi, 70% des enseignants de l'échantillon répètent au moins de temps en temps leurs propos, la reformulation étant elle moins fréquente. Un peu plus de la moitié des enseignants mettent l'accent sur les points principaux. La plupart expliquent les nouveaux termes techniques employés, répondent aux questions en cas d'incompréhension et utilisent un langage clair, autrement dit facilement compréhensible par les étudiants. En revanche, ils sont moins de 25% à fournir des informations aux étudiants, que cela soit concernant les modalités d'examen ou bien les consignes qu'ils leur octroient.

Les résultats touchant à la façon qu'ont les enseignants de transmettre le cours montrent que moins de 10 d'entre eux lisent véritablement leurs supports pour dispenser le cours. A contrario, environ un tiers ne lit et ne s'appuie sur aucun support. Par ailleurs, si environ 60% des enseignants dictent le cours et font au moins de temps en temps des pauses quand ils parlent, plus de 69% en revanche ne recommandent aux étudiants aucune lecture durant la séance. D'autres pratiques, comme le récit d'anecdotes ou l'emploi de l'humour, sont utilisées par un peu moins d'un tiers de l'échantillon. Ils sont en outre moitié moins à raconter une « histoire ». L'utilisation d'exemples, et le fait d'essayer de garder l'attention sont des pratiques plus répandues puisque respectivement employées par près de 80% et environ 63% des enseignants. Quant au rythme du cours, il est d'une vitesse moyenne dans 65% des cas. Il a été jugé lent concernant 5 enseignants.

Enfin, si l'on s'intéresse aux pratiques relatives à l'attitude de l'enseignant, on constate que certaines d'entre elles sont employées par la plupart des enseignants : il en est ainsi le cas du fait de parler distinctement et de parler fort. Les résultats concernant cette dernière pratique semblent

d'ailleurs cohérents si on les met en lien avec l'usage du micro, employé par la grande majorité des enseignants. Le fait de regarder son public est une pratique qui a été adoptée par la totalité des enseignants. Plus des trois quarts de l'échantillon ne parlent pas d'une voix monotone. Cependant, moins de 45% des enseignants se montrent dynamiques et enthousiastes. De même, ils sont moins d'un tiers à utiliser le langage corporel. Les déplacements des enseignants dans l'amphithéâtre sont quant à eux quasi nuls. Enfin, le maintien de l'ordre et de la discipline est privilégié par environ la moitié des enseignants.

Cette description des pratiques pédagogiques des enseignants de notre échantillon contribue à une meilleure connaissance de la nature de ces dernières. Par ailleurs, elle permet de constater que, conformément à notre hypothèse, leurs pratiques s'appuient majoritairement sur les méthodes traditionnelles. En témoigne notamment la rareté des interactions des enseignants avec les étudiants : il apparaît que la pratique du cours magistral s'appuie ici sur un modèle majoritairement « *magistro-centré* », autrement dit centré sur l'enseignant (Frenay, 2006). Les étudiants semblent constituer en quelque sorte des réceptacles passifs prenant des notes devant le « maître » dispensant son savoir. D'ailleurs, près d'un enseignant sur six dicte le cours aux étudiants. De façon opposée aux principes des méthodes actives visant à favoriser l'implication des étudiants dans leurs propres apprentissages, on remarque que peu d'enseignants parmi ceux de notre échantillon rendent les étudiants réellement acteurs de leurs apprentissages : à titre d'exemple, très peu alternent durant les séances entre cours magistral et travail personnel de la part des étudiants. De même, les enseignants de notre échantillon n'utilisent finalement que peu de matériel dans le cadre de leurs pratiques et ce matériel reste somme toute assez « classique », l'usage du tableau étant notamment plus fréquent que celui d'une présentation PowerPoint. Or, selon Arénilla et al. (2000), le principal matériel employé à travers les méthodes traditionnelles consiste en une craie et un tableau noir. Ce constat appelle néanmoins à une remarque : il est probable que le faible recours au matériel ne soit pas du seul ressort de l'enseignant, mais soit également lié à la configuration matérielle des amphithéâtres, certains n'étant par exemple pas équipés de tableaux ou autres vidéoprojecteurs. Ajoutons qu'Arénilla et al. (2000) mentionnent comme figurant parmi les méthodes traditionnelles « *l'enseignement frontal* », qui vise à laisser le maître sur son estrade inculquer les savoirs à une classe disposée en rangs alignés. Cette vision d'un certain statisme de l'enseignant est également apparente parmi les enseignants de notre échantillon puisque très peu se déplacent dans l'amphithéâtre lors des séances de cours.

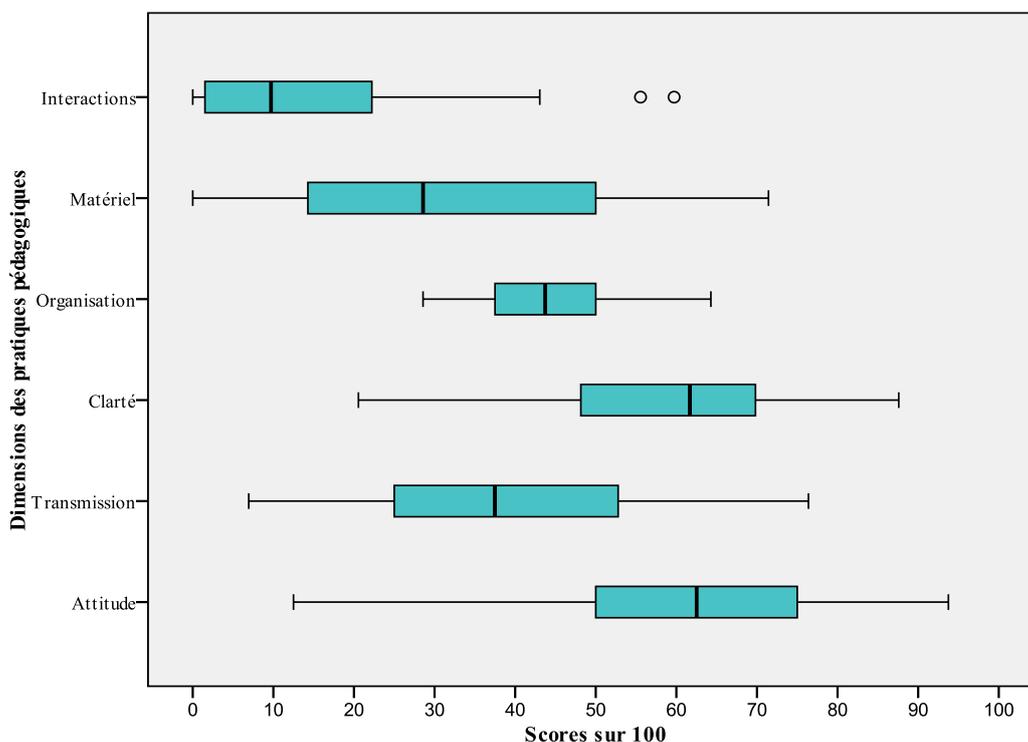
En définitive, s'il n'est pas exclu que certains fassent exception à la règle, les pratiques pédagogiques employées par les enseignants de notre échantillon s'inscrivent majoritairement dans le schéma de la pratique du cours magistral telle qu'évoquée par Altet (1994), Clanet (2001) ou encore Boyer et Coridian (2002).

En outre, les résultats présentés ici laissent à penser que les pratiques sont diverses. C'est justement concernant la question de cette variété que nous apporterons de plus amples éléments de réponse dans la partie suivante.

## **6- MAIS EGALEMENT UNE FORTE HETEROGENEITE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

La variété des pratiques des enseignants de notre échantillon peut être abordée et illustrée sous divers angles. D'abord, analysons la dispersion de la distribution des scores moyens obtenus par les enseignants concernant chaque dimension des pratiques :

**Graphique 1 : Dispersion des scores des enseignants en fonction des différentes dimensions des pratiques pédagogiques.**



La dimension interactive est la moins privilégiée par les enseignants puisque les scores vont de 0 à 59,72. Mais outre ce fait, l’observation de ce graphique permet surtout de remarquer que les scores obtenus par les enseignants concernant chaque dimension des pratiques sont relativement dispersés. A titre d’exemple, la distribution des scores liés aux pratiques relatives à l’attitude des enseignants, allant de 12,5 à 93,75, est très étendue. Ajoutons que si l’on observe la médiane du score lié à l’attitude de l’enseignant (62,5), ainsi que celle relative au score de « clarté » (61,67), malgré une large dispersion des scores, ces deux dimensions semblent être les plus privilégiées par les enseignants. C’est concernant la dimension relative à l’organisation du cours que la dispersion des scores est la moins large.

Si ce graphique illustre de façon intéressante la répartition des scores des enseignants, on peut également s’intéresser à la répartition du nombre d’enseignants de l’échantillon en fonction des scores obtenus :

**Tableau 1 : Répartition des 49 enseignants de l'échantillon en fonction des scores obtenus aux différentes dimensions des pratiques.**

		Nombre d'enseignants					
		Interactions avec les étudiants	Utilisation du matériel	Organisation	Clarté	Façon de transmettre le cours	Attitude
Scores sur 100	0 à 25	37	14	0	2	13	2
	26 à 50	10	21	40	12	23	10
	51 à 75	2	14	9	32	12	29
	76 à 100	0	0	0	3	1	8
Total		49	49	49	49	49	49

Les scores calculés pour chaque enseignant étant extrêmement divers et se répartissant aléatoirement sur une échelle allant de 0 à 100, ceux-ci ont été regroupés par tranches de 25. De la même façon qu'auparavant, on remarque que les interactions avec les étudiants constituent la dimension pour laquelle les enseignants ont obtenu les scores les moins élevés : 37 enseignants ont un score s'élevant de 0 à 25. Par ailleurs, à la lecture de ce tableau, il apparaît qu'aucun enseignant n'a obtenu le même score qu'un autre et donc employé les mêmes pratiques. Autrement dit, si l'on regarde à titre d'exemple la colonne relative à l'utilisation du matériel, on constate qu'aucune tranche de scores ne rassemble les 49 enseignants de notre échantillon.

Finalement, ces résultats tendent à valider notre seconde hypothèse selon laquelle les pratiques pédagogiques employées par les enseignants en cours magistral sont hétérogènes. Conformément aux conclusions de Clanet (2001), les enseignants, bien que s'appuyant pour la plupart sur les mêmes méthodes pédagogiques, n'emploient pas tous les mêmes pratiques lors des cours magistraux. A titre d'exemple, tous n'utilisent pas le même matériel : tandis que certains écrivent au tableau, d'autres préfèrent employer une présentation Powerpoint, d'autres encore alternent entre ces deux supports. Par ailleurs, même lorsqu'est utilisée une même pratique, celle-ci n'est pas systématiquement exploitée de la même façon. Si l'on reprend l'exemple du matériel utilisé, on constate que parmi les 27 enseignants utilisant le tableau pour y inscrire les mots clés, noms des auteurs et phrases compliquées, plus de la moitié ne le font en réalité que rarement ou très rarement, près d'un tiers de temps en temps ou souvent, et seuls 4 enseignants le font très souvent voire continuellement. On observe donc une variété dans la nature des pratiques employées mais également dans la fréquence de leur mise en œuvre.

## CONCLUSION

La tâche d'enseignement dont doivent s'acquitter les enseignants à l'université est peu valorisée par l'institution. Face à cette situation, s'est développé à l'université un modèle pédagogique s'appuyant principalement sur les méthodes dites traditionnelles. Si nombre de travaux (Bireaud, 1990 ; Felouzis, 2003 ; Paivandi, 2012) évoquent et remettent en cause ce modèle, et dans un sens plus large la pédagogie universitaire au sens général du terme, peu ont focalisé leur attention sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants lors des cours magistraux. C'est la raison pour laquelle nous avons procédé dans cet article à la description des pratiques de 49

enseignants issus de cinq filières différentes. Le travail empirique mené dans ce cadre nous a conduit à catégoriser les pratiques des enseignants selon six dimensions liées à notre définition du concept. Notons que ces dimensions entretiennent certains liens significatifs entre elles. Nos résultats, corroborant avec ceux d'Altet (1994), Clanet (2001), ou encore Boyer et Coridian (2002), montrent que leurs pratiques s'appuient majoritairement sur les méthodes traditionnelles. La pratique du cours magistral, faisant appel à des pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignant, s'est imposée à l'université depuis plusieurs siècles. On peut donc penser qu'il est difficile pour un enseignant de bouleverser un mode de pensée et des pratiques qui sont employées depuis nombre de générations par ses pairs.

Cependant, de même que Clanet (2001), nous avons également mis en évidence une variété des pratiques. L'une des explications à cette variété peut sans doute résider dans la diversité des manières dont sont formés les enseignants à la pédagogie et souvent même dans l'absence de formation, conduisant ceux-ci tantôt à reproduire ce qu'ils ont pu voir ou vivre durant leur propre scolarité à l'université, tantôt à appliquer les conseils de leurs pairs, ces derniers n'ayant été eux-mêmes que peu voire pas du tout formés à la pédagogie. D'ailleurs, en raison du faible nombre d'individus que compte notre échantillon, et leurs pratiques étant tellement hétérogènes, nous n'avons pu établir de typologie des enseignants en fonction des pratiques qu'ils mettent en œuvre. Néanmoins, cette diversité des pratiques conduit à s'interroger quant à leur efficacité en première année universitaire, année à l'issue de laquelle le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche considère en 2007 que plus d'un étudiant sur deux est en échec. Tandis que nombre de chercheurs ont travaillé à la mise à jour des facteurs jouant un effet sur la réussite des étudiants (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Lambert-Le Mener, 2012), la question des implications des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants reste à l'heure actuelle globalement en suspens. En effet, Galand, Neuville et Frenay (2005) constatent qu'« *assez étrangement* », les facteurs pédagogiques, tels ceux relatifs aux pratiques pédagogiques, sont les moins abordés dans les recherches. Pourtant, de même que d'autres chercheurs (Galand et al., 2005 ; Romainville et Michaut, 2012), ayant évoqué ce thème dans leurs écrits en guise de perspective de recherche Annot et Fave-Bonnet (2004) considèrent que les actions de l'enseignant ne seraient pas « *neutres* » auprès des étudiants. De même, Romainville et Michaut (2012), considèrent que l'étude du rôle des pratiques enseignantes dans la promotion de la réussite reste un axe à approfondir. Ces derniers ajoutent qu'« *échec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes* ». De ce fait, il serait intéressant d'observer l'effet des pratiques pédagogiques sur la réussite des étudiants de première année en termes de résultats aux examens, mais également sur leur motivation et leurs manières d'étudier, ces variables étant elles-mêmes significativement liées à la réussite. A l'heure où la question des pratiques pédagogiques demeure au cœur des débats, comme en témoigne la récente mise en œuvre du projet France Université Numérique (FUN) par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ayant notamment pour ambition d'employer le numérique comme outil de rénovation des pratiques pédagogiques, une telle recherche pourrait fournir certaines pistes de réflexion pour contribuer à améliorer, par exemple, la formation à la pédagogie des enseignants.

**Amélie Duguet**  
**IREDU, Université de Bourgogne**

## BIBLIOGRAPHIE

- Adangnikou, N. et Paul, J. J. (2008). *La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte*. Communication présentée au 25ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire [AIPU], Montpellier.
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, 15, 35-44.
- Annot, E. et Fave Bonnet, M. F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C., & Roussel, M. P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Bordas.
- Becquet, V., et Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris, Etats Généraux de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.
- Beney, M. et Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue des Sciences de l'Education*, 34, (1), 69-86.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Bireaud, A. (1996). En France, une politique de formation pédagogique pour les enseignants du supérieur timide, hésitante et controversée. Dans J. Donnay et M. Romainville (dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p. 113-122). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Boyer, R. et Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61.
- Boyer, R., Coridian, C. et Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 97-107.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, 2-19.
- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, 27, (2), 327-352.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2ème éd.). Paris: Economica : Anthropos.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, Paris.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). Politique de formation pédagogique des professeurs d'université. Dans J. Donnay et M. Romainville (dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p. 55-72). Bruxelles: De Boeck Université.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir Education / Formation*, 3, 399-416.
- Faure, S., Soulié, S. et Millet, M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?* Rapport d'enquête.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1<sup>ère</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. Dans B. Raucent et C. Vander Borgh : *Etre enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* (p. 26-31). Bruxelles: De Boeck.
- Galand, B., Neuville, S. et Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? In B. Galand (dir.) : *L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique* (p.5-17). Cahiers de recherche en éducation et formation, (39).

- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MESR (2007). Réussir en licence. Consulté le 02 novembre 2011 sur le site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (<http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/reussir-en-licence.html>)
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville et C. Michaut : *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.53-68). Bruxelles: De Boeck.
- Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques*. « *Quelle pédagogie dans le supérieur ?* », Hors série numérique (25), 22-25.
- Parpette, C. (2002). Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant. In R. Gauthier et A. Meggori (Eds.), *Actes du colloque Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement*, (p.261-266). Albi.
- Petit, F. (2002). *Améliorations pédagogiques à l'université*. Rapport au Ministère de l'Education Nationale.
- Peretti, C. (dir). (2009). *Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur* (Rapport n°2009-055).
- Raby, G. (2011). *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants*. Rapport du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle.
- Romainville, M. (1996). Enseignement et recherche, le couple maudit de l'université. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 8 (2), 151-160.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. In B. Galand (dir.) : *L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique* (p.18-22). Cahiers de recherche en éducation et formation, (39).
- Romainville, M. et Michaut, C. (dir). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.