

# Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université

Joël Clanet

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?

Volume 27, numéro 2, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009936ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/009936ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 327–352.  
<https://doi.org/10.7202/009936ar>

Résumé de l'article

Cet article est consacré à l'étude des organisateurs des pratiques enseignantes en contexte et, plus particulièrement, dans le premier cycle universitaire. Dans une visée exploratoire, l'auteur décrit et tente d'expliquer les pratiques enseignantes dans le supérieur à partir des déclarations des enseignants et d'observations de cours. Il ressort que la disparité du contenu et de la gestion de l'interaction enseignant-apprenant est importante et en lien avec le type de cours dispensé et la filière. La typologisation des pratiques constatées a permis de décrire une diversité des pratiques enseignantes dans le premier cycle universitaire.

# Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université

Joël Clanet

Maître de conférences

Université de Toulouse II le Mirail

**Résumé** – Cet article est consacré à l'étude des organisateurs des pratiques enseignantes en contexte et, plus particulièrement, dans le premier cycle universitaire. Dans une visée exploratoire, l'auteur décrit et tente d'expliquer les pratiques enseignantes dans le supérieur à partir des déclarations des enseignants et d'observations de cours. Il ressort que la disparité du contenu et de la gestion de l'interaction enseignant-apprenant est importante et en lien avec le type de cours dispensé et la filière. La typologisation des pratiques constatées a permis de décrire une diversité des pratiques enseignantes dans le premier cycle universitaire.

## *Introduction*

L'étude des organisateurs des pratiques enseignantes dans le premier cycle universitaire s'effectue en référence au modèle qui rend compte d'un système enseignement-apprentissage en contexte (Bru et Talbot, 2001). L'objectif est d'avancer dans la connaissance des pratiques des enseignants du supérieur en les décrivant et en tentant de les expliquer (Bru, 1997) à partir de leurs déclarations, mais également à partir des descriptions de situations pédagogiques.

Nous abordons les pratiques déclarées à partir des réponses à des questionnaires généraux renseignés par les enseignants. S'agissant des pratiques constatées, nous les décrivons à l'aide d'observations de cours magistraux, de travaux dirigés et de travaux pratiques<sup>1</sup>.

Il ressort des analyses que l'hétérogénéité des pratiques est de mise, mais qu'il est possible de repérer des stabilités liées aux contenus et aux modalités d'organisation pédagogique retenues. Ces stabilités sont sous la prégnance d'organiseurs des pratiques tels que le type de filière, le type de cours et d'autres dimensions.

### *Pratiques déclarées, pratiques constatées*

Nous retenons comme définition de «pratiques» l'ensemble des processus de transformation d'une réalité en une autre réalité (Barbier, 2000). Ce processus intègre des dimensions fonctionnelles, mais également intellectuelles, affectives, téléologiques et axiologiques. Nous considérons que les pratiques sont le fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus. Les pratiques des enseignants, si elles sont des objets complexes (Bru, 1991), n'évoluent pas de façon chaotique. Il nous semble envisageable de repérer des invariances à partir de l'étude des stabilisations intra-individuelles de ces pratiques, mais aussi les stabilisations interindividuelles, qu'il s'agisse des pratiques déclarées comme des pratiques constatées. Ces formes stabilisées des pratiques, issues de traitements informatisés, s'organisent à partir de dimensions dont certaines ont des statuts tout à fait particuliers. Nous entendons par là le fait que certaines des dimensions des pratiques ont une pertinence, une puissance organisatrice bien supérieure aux autres. Tenter de décrire et d'expliquer les pratiques des enseignants en contexte consiste à étudier les organisateurs de ces pratiques (Bru et Talbot, 2001).

Cette définition couvre les pratiques déclarées, «le dire sur le faire», qui, même s'il n'est pas en lien direct avec le «faire» (Clanet, 1998, 1999a, 1999b), n'en demeure pas moins une dimension incontournable; elle couvre également les pratiques constatées à partir de descriptions des pratiques en contexte, effectuées à l'aide d'un protocole d'observation.

### *Les pratiques enseignantes à l'université*

Les travaux relatifs aux pratiques enseignantes à l'université sont rares. Les universitaires ont longtemps considéré comme saugrenu le fait qu'on puisse étudier leurs pratiques pédagogiques; la pédagogie, chose primaire<sup>2</sup> (Lahire, 1997), n'est guère valorisée à l'université. Ce qui l'est, c'est la recherche: la carrière et le prestige en dépendent (Fave-Bonnet, 1994, 1999). Une des traductions de cet aboutissement est le cours magistral dans un grand amphithéâtre copieusement rempli. Les modalités pédagogiques de cet exercice hautement valorisé qu'est le cours magistral sont d'une indigence qui n'appelle aucune réflexion particulière; ici, enseigner, c'est dire le savoir.

Recrutés pour leur maîtrise des savoirs et surtout pour leur qualité de chercheur, ayant pour tâche de produire des connaissances, qui mieux que les enseignants-chercheurs pourraient les enseigner. Les travaux se sont donc assez logiquement tournés vers les étudiants, surtout depuis que les effets de la massification ont mis en lumière le problème des échecs massifs en premier cycle universitaire (Alava et Romainville, 2001).

L'étude des conceptions des enseignants (Kember, 1997) qui sous-tendraient les pratiques pédagogiques, desquelles dépendraient les apprentissages des étudiants, structure de façon linéaire les éléments clés du problème. Même si la prise en compte du contexte enrichit les travaux, il n'en demeure pas moins que c'est à partir d'un modèle de type « processus-produit » que sont étudiées les pratiques enseignantes. À titre d'exemple, selon Ramsden (1992) que cite Romainville (1998), le modèle de l'enseignement place les représentations comme élément en interaction avec le contexte d'enseignement, celui-ci déterminant « l'enseignement en action » (p. 100). Nous considérons avec Bru (1991) que les situations enseignement-apprentissage sont le lieu d'un jeu complexe d'interactions entre leurs composantes, dont la dimension historique n'est pas la moins importante. Il n'en reste pas moins que ces situations, et tout particulièrement les pratiques enseignantes, n'évoluent pas de façon chaotique. La variété en matière de pratique pédagogique est de mise, qu'elle soit intra ou interindividuelle. Toutefois, il est possible de repérer des invariances, des permanences, dans les stabilisations des relations entre les modalités rendant compte des pratiques. L'étude de ces stabilisations, obtenues à partir de traitements multidimensionnels de type « classification hiérarchique ascendante », permet de repérer des éléments autour desquels s'organisent les modalités qui rendent compte des pratiques. Dans cette contribution, nous allons tenter de repérer quels sont les organisateurs des pratiques enseignantes dans le premier cycle universitaire français.

### *Recueil des données*

Dans le cadre d'une recherche commanditée par le Comité national de coordination de la recherche en éducation, et portant sur l'hétérogénéité et la réussite dans le premier cycle universitaire (Clanet, 1999b), nos travaux ont porté sur les étudiants (1818) et les enseignants (116) de première année de Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) dans les filières<sup>3</sup> d'administration et économie sociale (AES), de psychologie et de sciences de la vie et de la terre (SVT) des trois sites universitaires (Dijon, Nantes, et Toulouse)<sup>4</sup>.

Au cours du deuxième semestre de l'année 1997-1998, 116 enseignants ont rempli un questionnaire « lourd ». Malgré les relances effectuées, l'échantillon est faible : il représente un peu moins de 20 % de la population sollicitée. Il n'est donc pas représentatif des enseignants de ces filières. Il donne cependant un aperçu des pratiques déclarées et des représentations d'un public particulier : celui d'enseignants se sentant concernés par une telle étude.

Le questionnaire adressé aux enseignants a porté sur leurs caractéristiques sociodémographiques, leurs caractéristiques professionnelles, leur gestion des charges de travail, leur engagement social. Il abordait également les dimensions relatives aux

représentations de soi, du contexte, des situations d'enseignement-apprentissage et des modalités pouvant optimiser la réussite des étudiants<sup>5</sup>.

Pour connaître les pratiques effectives en situation d'enseignement-apprentissage, nous avons conçu le « dispositif étudiant-pilote ». Pendant dix semaines des étudiants témoins de la situation pédagogique vécue (sélectionnés parce qu'ils étaient inscrits dans cette filière avant d'être formés au recueil des données) ont recueilli des informations sur deux cours magistraux (CM), deux travaux dirigés (TD) et deux travaux pratiques (TP), soit six séances hebdomadaires, à partir d'un protocole adaptant aux pratiques universitaires la grille d'observation de l'organisation et de la gestion pédagogique de la situation enseignement-apprentissage, grille que nous appelons l'outil OGP<sup>6</sup>.

Dans les cinq minutes qui suivaient la fin des séances (CM, TD, TP), deux étudiants de chacune des filières concernées, et ce, sur les trois sites (Dijon, Nantes, Toulouse), devaient remplir un feuillet recto-verso comportant des items portant sur leur perception évaluative du climat de la séance, sur l'organisation de cette dernière et les interactions pédagogiques<sup>7</sup>. De la sorte, nous avons recueilli en léger différé des témoignages qui éclairent les pratiques enseignantes et les situations pédagogiques en milieu universitaire (les enseignants ignoraient la présence des « étudiants-pilotes »). S'inscrivant dans une approche longitudinale, ces données nous ont permis de connaître les stabilités ou les variations des pratiques enseignantes. Ce dispositif permet de se rapprocher de la réalité des pratiques effectives *in situ* et de confirmer ou de relativiser le premier recueil de données concernant les pratiques déclarées dans les questionnaires généraux. En recueillant en moyenne 60 observations par étudiant-pilote, nous disposons au total de 1193 relevés de situations pédagogiques (60 observations x 2 étudiants x 3 filières x 3 villes universitaires).

### *Traitement des données*

Les données ont été traitées statistiquement par différents logiciels (Statlab – classifications; Alceste – analyse du discours; Excel – tris; StatviewII – croisements de variables). Nous incorporons au texte certaines données émanant des traitements bi et multidimensionnels.

L'approche exploratoire, appuyée sur les analyses statistiques multidimensionnelles, a servi à dégager des typologies de sujets ou de pratiques. À des fins explicatives, ces dernières ont ensuite été caractérisées à partir des analyses bidimensionnelles.

Ces typologies sont issues de classifications hiérarchiques ascendantes (CAH) effectuées à l'aide du logiciel Statlab de SLP. Elles consistent à construire des classes

homogènes d'individus selon un groupe de variables. La métrique sous-jacente est le chi-carré ( $\chi^2$ ). La CAH livre un dendogramme illustrant l'agrégation progressive des individus et des classes d'individus selon leur proximité statistique calculée à partir de leurs réponses aux questions retenues. La troncature du dendogramme en trois (ou plus, ou moins) classes relève du choix du chercheur.

### *Résultats*

#### *Caractéristiques de la population interrogée*

Les éléments suivants n'ont pas d'autre ambition que de donner à voir la diversité des sujets, des situations et des discours.

La part des hommes est majoritaire dans la population étudiée (59%). Ce constat est à mettre en perspective du fait que la distribution des sexes n'est pas indépendante de la filière ( $\chi^2$  significatif à 0,002). La part des femmes en psychologie est largement supérieure à ce qu'on aurait pu attendre [c'est l'inverse en science de la vie et de la terre (SVT)].

L'ancienneté moyenne est de 14 ans (écart type 12 ans). Cette durée est significativement différente suivant les filières ( $t$  de Student significatif;  $p = 0,0017$ ). L'ancienneté moyenne des enseignants de SVT est de 10 ans, celle des enseignants de psychologie est de 4 ans et celle des enseignants d'AES de 6 ans.

Le consensus est fort lorsqu'il s'agit de dire que les tâches administratives sont fastidieuses (86 % d'accord).

#### *Les pratiques déclarées*

La distinction des différentes familles de discours ne vient pas de positions différentes quant à des éléments de pratique, mais plutôt de trois dimensions: le contenu, l'enseignant et l'apprenant. Nous retrouvons là, sous une forme différente, les composantes des conceptions des enseignants du supérieur qu'avance Romainville (1998, p. 100) lorsqu'il cite notamment les travaux de Gow et Kember (1993).

Nous avons distingué quatre familles de discours.

*Le contenu et l'enseignant sont centraux* – L'intérêt des étudiants en cours est porté par une maîtrise parfaite des contenus par l'enseignant, celui-ci pouvant utiliser des stratagèmes pour maintenir cet intérêt (36 % des sujets).

Même s'ils sont plutôt favorables à certaines dispositions pédagogiques qui favorisent une meilleure assimilation des cours et, par là, une meilleure réussite en DEUG, les enseignants sont, dans cette classe, tout à fait d'accord avec le fait qu'il faille développer un certain nombre de pratiques afin de maintenir l'intérêt des étudiants en cours. Pour ce faire et dans l'ordre des contributions, voici les modalités les plus caractéristiques :

- la compétence de l'enseignant (il maîtrise les contenus) ;
- l'enseignant pose des questions de réflexion aux étudiants ;
- il établit des liens avec l'actualité, le vécu, les autres disciplines ;
- l'intérêt réside dans le contenu même du cours ;
- maintenir l'intérêt c'est, pour l'enseignant, raconter des anecdotes, des histoires vécues ;
- l'enseignant doit faire preuve d'humour.

Les enseignants sont tout à fait d'accord pour réclamer que soient privilégiées, chez les étudiants, les pratiques d'entraînement aux méthodes de travail ainsi que la mise en place d'un dispositif de tutorat. Pour les enseignants de cette classe, l'intérêt en cours est prioritairement attribuable à leurs compétences et à leur maîtrise des contenus. Sur ces deux dimensions, l'accord est total. Dans cette classe, les réponses soulignent une opposition à la sélection des étudiants à l'entrée en DEUG.

*On est plutôt d'accord pour évoluer* – Cette évolution est tous azimuts. L'accord en faveur de la mise en place de dispositifs particuliers (tutorat), de techniques particulières (fiches de lecture) ou de pratiques pédagogiques plus chaleureuses n'est que mitigé (36 % des sujets). Les modalités qui caractérisent cette classe de discours expriment un accord avec des évolutions pédagogiques, mais cette adhésion, cette nécessité n'est pas franchement réclamée (les modalités ne sont pas nettement polarisées). Les enseignants de cette classe sont plutôt d'accord avec :

- la mise en place de techniques particulières pour traiter les contenus, telles que les consultations de documents, la relecture des points de cours non assimilés, l'élaboration de fiches de lecture, la constitution de dossiers ;
- l'utilisation de certaines modalités pédagogiques (travail d'équipe chez les étudiants, mise en place de tutorats et variété des matériels pédagogiques utilisés) ;
- une gestion pédagogique des cours qui amènerait une ambiance chaleureuse de travail.

Les « améliorations » qui seraient souhaitables sont diverses ; signalons toutefois que l'enthousiasme n'est pas très ardent.

*L'université, ça n'est pas pour tout le monde* – Il y a accord total pour une sélection à l'entrée à l'université. S'agissant des pratiques pédagogiques, il n'est pas nécessaire de développer une ambiance chaleureuse de travail ou de tenter de rendre le cours plus « vivant ». Ce qui est important, c'est le contenu et la compétence de l'enseignant. Celui-ci doit maintenir l'ordre et la discipline (15 % des sujets). Les réponses les plus caractéristiques sont de trois ordres.

- a) Il y a désaccord sur le fait que l'enseignant puisse maintenir un certain intérêt en cours en illustrant son discours d'événements de l'actualité ou en s'y référant. De la même manière, la mise en place d'un tutorat, comme le développement d'une ambiance chaleureuse de travail ne sont pas nécessaires à la réussite des étudiants.
- b) Les sujets sont plutôt favorables (polarisation médiane) à un certain nombre de pratiques ou de techniques pédagogiques pour maintenir l'intérêt au cours, faciliter son assimilation et, par là, aboutir à une meilleure réussite possible en DEUG. Plus précisément :
  - ce qui est plutôt favorable au maintien de l'intérêt en cours : la compétence de l'enseignant, le contenu, le fait que l'enseignant pose des questions de réflexion aux étudiants, qu'il varie ses pratiques pédagogiques, qu'il s'appuie sur des documents écrits ou audiovisuels et qu'il maintienne l'ordre et la discipline ;
  - ce qui peut favoriser la réussite en DEUG : la constitution de dossiers, l'élaboration de fiches de lecture, l'encouragement à plus de participation orale des étudiants durant les cours et enfin, l'augmentation du taux d'encadrement des étudiants ;
  - par contre, il ne sont pas favorables à la mise en place du tutorat, ne voient aucun intérêt à développer une ambiance chaleureuse de travail ni à illustrer leur enseignement d'éléments pris dans l'actualité, leur vécu ou bien dans les autres disciplines.
- c) Ils sont tout à fait favorables à une sélection des étudiants à l'entrée du DEUG : « L'université, ça n'est pas pour tout le monde. »

*Les classes « marginales »* – Nous avons regroupé dans cette classe les réponses que nous qualifions de marginales, car celles-ci ne représentent que très peu d'individus (13 %) ou elles ont un caractère monolithique. Nous retrouvons ainsi les non-réponses, les partisans du *statu quo* et les partisans du changement total.



Cette typologie des pratiques déclarées n'est pas sans lien avec d'autres éléments caractérisant les individus et les situations, comme par exemple certains éléments du contexte, tels que l'âge des individus<sup>8</sup>, la filière (AES, psychologie ou SVT)<sup>9</sup>, la part des cours en DEUG<sup>10</sup>, le jugement porté sur les évaluations<sup>11</sup>. Ces liens nous ont encouragés à étudier ce qu'il en était réellement des pratiques en contexte des enseignants de l'université.

### *Les pratiques constatées*

Nous accordons une place toute particulière aux modalités qui rendent compte de l'interaction enseignant-étudiant; celles-ci ayant une puissance organisatrice particulière des pratiques des enseignants (Clanet, 1997).

#### *Conditions matérielles*

Les conditions matérielles sont jugées convenables dans la très grande majorité des cas (85%). Ces conditions ne sont pas jugées identiques suivant le type de cours. Les cours magistraux ont plus tendance à se dérouler dans de mauvaises conditions matérielles, et c'est le contraire pour les travaux pratiques.

#### *Conditions temporelles*

La différence entre durée prévue et durée effective des séquences est en moyenne de 11 minutes. Cette moyenne varie significativement ( $p < 0,05$ ) suivant que le cours a duré plus que prévu (12 min) ou moins que prévu (-18 min). On note aussi des différences d'horaires suivant les filières (SVT [-8 min] significativement différent [ $p = 0,0001$ ]<sup>12</sup> de AES [-12 min]; psychologie [-13 min]) et suivant le type de cours ([ $p = 0,02$ ): CM [-11 min]; TD [-9 min]; TP [-13 min]).

#### *Objectifs du cours*

Dans trois cas sur quatre, les étudiants repèrent dans le cours ce à quoi l'enseignant attache de l'importance. Lorsqu'il donne un travail à effectuer, dans les trois quarts des cas, l'enseignant n'explique pas clairement les instructions pour l'accomplir (ceci arrive plus souvent que prévu en CM,  $p = 0,0001$ ). Cet élément de la pratique pédagogique des enseignants est en liaison avec le degré de satisfaction des étudiants.

*Activité des étudiants pendant le cours*

L'activité de l'étudiant n'est pas indépendante du type de cours. Il existe un lien statistique fort entre ces deux dimensions ( $\chi^2$  ;  $p < 0,0001$ ). Pour éviter une présentation trop longue de l'analyse de ces liaisons statistiques, nous proposons le tableau 1 dans lequel nous notons les situations plus fréquentes que ne l'aurait laissé penser une distribution aléatoire. Nous ne mentionnons que celles dont les contributions *a posteriori* sont significatives.

**Tableau 1 – Activité des étudiants selon le type de cours**

	Cours magistraux	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Activité rare ou absente	Questionner Démontrer Expérimenter Résoudre Lire Mémoriser		Écouter Prendre des notes
Activité ni rare ni fréquente		Prendre des notes Questionner Démontrer Résoudre	Écouter Questionner Démontrer Expérimenter Résoudre Lire Mémoriser
Activité fréquente	Écouter Prendre des notes	Écouter Démontrer Résoudre Mémoriser	Questionner Expérimenter Résoudre Lire Mémoriser

*L'organisation pédagogique*

Dans 20% des cas, l'organisation pédagogique s'appuie sur des activités de groupe. Plus souvent que prévu, c'est le cas en travaux pratiques et en SVT (la part des activités de groupe est en lien statistique ( $p = 0,0001$ ) avec le type de cours et avec la filière).

Pour faciliter la prise de notes, l'enseignant, le plus souvent, adapte son débit oral et propose un plan écrit du cours. Dans un tiers des situations, il ne fait rien de particulier. Ces pratiques enseignantes ne sont pas indépendantes des types de cours et des filières.

Pour maintenir l'intérêt en cours, dans plus de la moitié des situations, l'enseignant a posé des questions de réflexion. Il n'a rien fait de particulier dans le tiers des cas. Les diverses actions possibles pour soutenir l'intérêt en cours sont en relation statistique avec le type de cours et la filière (tableau 2).

**Tableau 2 – Variété, selon le cours, des modalités de maintien de l'intérêt utilisées par l'enseignant<sup>13</sup>**

Modalités de pratique	Risque alpha	Cours magistraux	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Il a posé des questions de réflexion.	p = 0,0001	Non 9,57	Oui 9,12	NS
Il a évoqué des points relatifs à l'actualité, au vécu, aux autres disciplines.	p = 0,0001	Oui 4,07	NS	Non 4,08
Il a raconté des anecdotes, des histoires vécues.	p = 0,0001	Oui 5,27	Non 2,67	Non 4,08
Il a utilisé l'humour.	p = 0,01	NS	Oui 2,01	Non 2,48
Il a maintenu l'ordre et la discipline.	p = 0,0005	Oui 2,85	NS	Non 4,14
Il a utilisé des techniques audiovisuelles (rétroprojecteur, document vidéo, etc.).	p = 0,0001	Oui 5,31	Non 8,66	Oui 4,7
Il a utilisé un document écrit (texte, dessin, etc.).	p = 0,0001	Non 10,13	Oui 9,3	NS
Il a varié les procédures pédagogiques.	p = 0,0003	Non 3,81	Oui 2,14	Oui 2,63
Il a insisté sur l'utilité et l'importance des connaissances abordées.	p = 0,0001	Non 5,11	Oui 4,16	NS
Il ne s'est pas spécialement préoccupé de maintenir l'intérêt.	p = 0,0001	Oui 5,06	Non 4,77	NS
Il n'a rien fait de spécial, le contenu même du cours a suffi à capter l'attention.	p = 0,0001	Non 3,47	NS	Oui 5,87

### *Dimensions interactives*

Dans les situations pédagogiques qui ont fait l'objet d'une observation (1193), les effectifs étaient en moyenne de 75 étudiants ( $\sigma = 73,44$ ; minimum: 6; maximum: 400). Cet effectif est, en moyenne, significativement différent ( $p = 0,0001$ )

lors des cours magistraux (128 étudiants) que lors des travaux dirigés et des travaux pratiques (respectivement 27 et 24 étudiants). La fréquentation moyenne des cours n'est pas indépendante de la filière ( $p=0,0001$ ): 108 étudiants en psychologie ( $\sigma=92$ ), 75 en AES ( $\sigma=64$ ) et 50 en SVT ( $\sigma=51$ ).

Pendant ces séquences, certains étudiants ont posé des questions. Ils ont été, en moyenne, 4 par séquence à le faire ( $\sigma=5$ ; minimum: 0; maximum: 30). Le nombre d'étudiants ayant posé des questions n'est pas indépendant du type de cours (2 en CM, 4 en TD et 11 en TP; ANOVA significative;  $p = 0,0001$ ).

Concernant les étudiants qui ont posé une ou des questions, nous avons demandé aux observateurs de repérer s'il s'agissait toujours des mêmes individus. C'est le cas dans un tiers (32,95%) des situations.

Le nombre de situations où ce sont toujours les mêmes étudiants qui ont posé les questions sont plus nombreuses qu'il était prévu pour les cours magistraux et les travaux dirigés ( $\chi^2$ ;  $p = 0,0001$ ).

### *L'interaction est à l'initiative des étudiants*

Au-delà de la simple quantification des interactions, quel était l'objet de la question adressée à l'enseignant? Le tableau 3 reprend l'ensemble des possibilités et leur part d'apparition<sup>14</sup>.

**Tableau 3 – Types d'interaction à l'initiative de l'étudiant**

Objet	Pourcentage
Pour demander une simple précision.	34%
Pour demander l'explication d'une notion ou d'un concept.	20%
Pour demander une explication concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration.	13%
Pour demander une explication concernant l'articulation des concepts utilisés.	4%
Pour lui soumettre un point de vue personnel.	12%
Pour demander à l'enseignant de répéter (mauvaise audition).	17%

Préciser, expliquer et répéter constituent les trois modalités principales lorsque les étudiants questionnent l'enseignant. Il n'y a ébauche d'échange, de débat que dans 12% des cas, lorsqu'un étudiant apporte son point de vue personnel.

Dans 51 % des cas, l'enseignant est sollicité pour « redire » (soit répéter, soit simplement préciser), mais dans 37 % des cas, on lui réclame une explication. La figure 1 représente cette répartition.

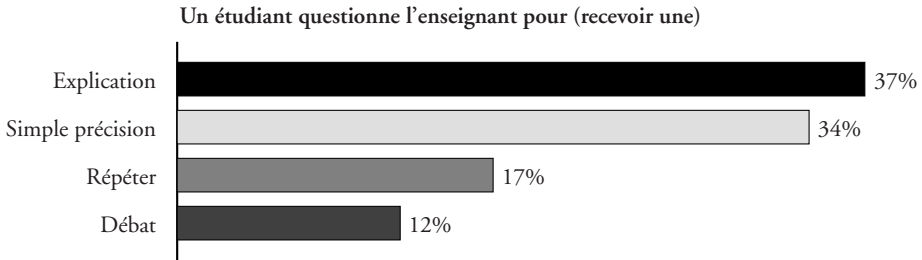


Figure 1 – Objet des questions des étudiants

Le type de question que pose l'étudiant n'est pas indépendant du type de cours ( $\chi^2 = 203,8$ ; ddl = 10;  $p = 0,0001$ ). Concernant les contributions *a posteriori* que nous présentons au tableau 4, nous indiquons en caractères gras les contributions positives significatives (car supérieures à 1,92), elles rendent compte d'un effectif observé significativement différent de l'effectif théorique.

Tableau 4 – Interactions à l'initiative des étudiants selon le type de cours

	Préciser	Répéter	Expliquer	Point de vue	Raisonnement	Articulation
CM	+0,20	<b>+10,36</b>	-2,70	-2,28	-4,92	-2,65
TD	-5,50	-6,05	<b>+4,38</b>	<b>+4,38</b>	<b>+5,00</b>	-0,10
TP	<b>+7,19</b>	-5,21	-2,44	-2,98	-0,40	<b>+3,45</b>

Nous pouvons en conclure: a) que lors d'un cours magistral, l'étudiant tend plutôt à demander à l'enseignant de répéter; b) que lors de travaux dirigés, il sera plus enclin à vouloir une explication, à donner son point de vue ou à demander une précision concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration; c) que lors de travaux pratiques, l'étudiant voudra plus souvent obtenir une précision ou demandera une explication concernant l'articulation des concepts utilisés.

Le type de question posée n'est pas indépendant des effectifs présents en cours ni du nombre d'étudiants à avoir posé une ou des questions (ANOVA significatives  $p < 0,0001$ ). Le tableau 5 reprend la totalité de l'information à ce sujet.

**Tableau 5 – Nombre et type de questions posées selon l'effectif étudiant en cours**

Objet de la question	Effectif moyen du cours	Nombre moyen d'étudiants ayant posé une question
Demander une simple précision.	54	5
Demander à l'enseignant de répéter.	126	3
Demander l'explication d'une notion, d'un concept.	60	6
Soumettre un point de vue personnel.	40	6
Expliquer le raisonnement utilisé lors de la démonstration.	36	6
Expliquer l'articulation entre les concepts.	39	11

Dans le cas où l'étudiant demande à l'enseignant de répéter, l'effectif moyen du cours, comme le nombre moyen d'étudiants à poser une question sont significativement différents de tous les autres cas.

Le type de question posée par l'étudiant à l'enseignant n'est pas indépendant de la filière ( $\chi^2=70,74$ ; ddl=10;  $p=0,0001$  [caractères gras]), selon ce qu'il ressort du tableau des contributions *a posteriori* (tableau 6).

**Tableau 6 – Contenu de l'interaction à l'initiative de l'étudiant selon la filière**

	Préciser	Répéter	Expliquer	Point de vue	Raisonnement	Articulation
Psychologie	+0,64	+4,37	+0,37	-1,1	-2,9	-0,76
AES	-3,42	+2,28	+2,45	+1,55	-1,24	-1,65
SVT	+3,74	-6,11	-2,6	-0,43	+3,8	+2,22

Selon ces données, les étudiants en psychologie ont plus tendance à demander à l'enseignant de répéter. En AES également, mais ils lui demandent aussi plus souvent que prévu, d'expliquer une notion ou un concept. En SVT, les situations où l'étudiant demande une simple précision, une explication concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration et une explication concernant l'articulation des concepts sont plus nombreuses que prévu.

### *L'interaction est à l'initiative de l'enseignant*

Dans à peine plus d'un cas sur deux, l'enseignant a encouragé les étudiants à s'exprimer (54 %). C'est le cas en TD et en TP, alors qu'il ne le fait pas en cours magistral (la différence est significative). Que s'est-il passé lorsqu'un étudiant a posé une question, quelle a été la réaction de l'enseignant? À cette question, les observateurs devaient noter (présence/absence) le type de réaction de l'enseignant. Sur 100 cas, l'enseignant a répété autrement 66 fois ce qu'il venait de dire. Le tableau 7 donne la répartition des modalités de situations observées (plusieurs réponses possibles).

**Tableau 7 – Réaction de l'enseignant à la question d'un étudiant**

Réactions de l'enseignant	Pourcentage
L'enseignant a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire.	66 %
L'enseignant a répondu brièvement.	53 %
L'enseignant a répondu en s'enquérant uniquement de la compréhension de l'étudiant concerné.	35 %
L'enseignant a répondu en s'enquérant de la compréhension des étudiants en général.	62 %
L'enseignant a précisé de nombreux points, cela a pris du temps.	24 %
L'enseignant a développé, ce qui l'a entraîné bien au-delà du sujet.	11 %

Habituellement, l'enseignant répète ce qui vient d'être dit, il le fait ou brièvement ou en changeant de mots et en s'enquérant de la compréhension de tous. Comme le montre le tableau 8, les réactions des enseignants aux questions des étudiants ne sont pas indépendantes des types de cours.

**Tableau 8 – Réaction de l'enseignant à la question d'un étudiant selon le cours<sup>15</sup>**

Réactions de l'enseignant	Risque alpha	Cours magistraux	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Il a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire.	p = 0,0001	NS	Oui 4,55	Non 4,39
Il a répondu brièvement.	p = 0,0001	Oui 3,46	Non 4,47	NS
Il a répondu en s'enquérant si celui qui a posé la question a bien compris.	p = 0,0001	NS	Non 6,39	Oui 10,87
Il a répondu en s'enquérant que tout le monde avait bien compris.	p = 0,0001	NS	Oui 8,09	Non 10,26
Il a précisé de nombreux points, cela a pris beaucoup de temps.	p = 0,0001	Non 3,53	Oui 4,22	NS
Il a développé, ce qui l'a entraîné bien au-delà du sujet.	NS	–	–	–

L'individualisation de l'interaction n'est marquante que durant les travaux pratiques. En cours magistral, seule la modalité «L'enseignant répond brièvement» est repérée comme plus fréquente que prévu.

Les réactions des enseignants aux questions des étudiants varient selon les filières. Le tableau 9 reprend l'essentiel de l'information.

**Tableau 9 – Réaction de l'enseignant à la question d'un étudiant selon la filière**

Réactions de l'enseignant	Risque alpha	Psychologie	AES	SVT
Il a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire.	p = 0,0001	Oui 2,92	Oui 2,36	Non 4,85
Il a répondu brièvement.	p = 0,04	NS	NS	Oui 5,57
Il a répondu en s'enquérant que celui qui avait posé la question avait bien compris.	p = 0,0001	Non 3,49	Non 2,58	Oui 5,57
Il a répondu en s'enquérant que tout le monde avait bien compris.	p = 0,0001	Oui 2,6	Oui 4,49	Non 6,51
Il a précisé de nombreux points, cela a pris beaucoup de temps.	p = 0,0001	NS	Oui 3,16	NS
Il a développé, ce qui l'a entraîné bien au-delà du sujet.	NS	–	–	–

Nous disposons de plus de séquences de psychologie que prévu au cours desquelles l'enseignant, à la suite d'une question d'un étudiant, a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire en s'enquérant que tout le monde ait compris.

En AES, le scénario est identique à ceci près que, plus souvent que prévu, l'enseignant, en raison d'une question d'un étudiant, a été amené à préciser plusieurs points, ce qui a pris beaucoup de temps.

En SVT, l'enseignant a plutôt tendance à répondre brièvement en s'enquérant que celui qui a posé la question ait bien compris.

Les réactions des enseignants aux questions des étudiants ne sont pas indépendantes des questions qui leur sont posées. En reprenant la mise en forme des tableaux présentés, nous allons préciser cette liaison (tableau 10).



Tableau 10 – Interactions enseignant-étudiant: types et liens

L'enseignant a :	L'étudiant a demandé (ou soumis)					
	une précision.	une explication.	une explication sur le raisonnement.	une explication sur l'articulation des concepts.	un point de vue personnel.	de répéter.
répété autrement. (p = 0,001)	NS	Oui 3,01	NS	NS	Non 1,97	Non 2,77
répondu brièvement. (p = 0,0001)	Oui 4,25	Non 3,61	Non 2,48	Non 2,69	Non 3,16	Oui 4,85
répondu à l'étudiant. (p = 0,0001)	Oui 5,49	NS	NS	NS	Non 3,85	Non 2,57
répondu à tous. (p = 0,0001)	Non 4,55	Oui 3,23	NS	NS	Oui 3,91	NS
précisé bcp de points. (p = 0,0001)	Non 4,25	Oui 2,34	Oui 3,17	NS	Oui 4,52	Non 4,26
développé et divergé. (p = 0,01)	NS	NS	NS	NS	Oui 3,03	Non 2,46

Si nous reprenons chaque possibilité, en partant des sollicitations possibles des étudiants, on constate ceci :

- lorsqu'un étudiant a demandé une simple précision, le plus souvent, l'enseignant a répondu brièvement en s'enquérant que l'étudiant ayant posé la question ait bien compris;
- lorsqu'un étudiant a demandé une explication concernant une notion ou un concept, le plus souvent, l'enseignant a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire, a précisé un certain nombre de points, ce qui a pris beaucoup de temps, et s'est enquis de la compréhension de tous;
- lorsqu'un étudiant a demandé une précision concernant le raisonnement utilisé lors de la démonstration, le plus souvent, l'enseignant a reprécisé de nombreux points, ce qui a pris du temps;
- à une question sur l'articulation des concepts utilisés, l'enseignant n'a pas répondu brièvement;
- lorsqu'un étudiant a soumis son point de vue personnel, l'enseignant a précisé de nombreux points, a développé bien au-delà du sujet, ce qui a pris beaucoup de temps, et s'est enquis de la compréhension de tous les étudiants;

- lorsqu'un étudiant a demandé à l'enseignant de répéter, le plus souvent, celui-ci a « répondu » brièvement.

Globalement, les observateurs ont trouvé les réponses aux questions des étudiants plutôt intéressantes dans 80 % des cas.

Le degré de satisfaction des étudiants aux réponses que leur ont faites les enseignants n'est pas indépendant du type de cours ( $\chi^2 = 55,56$ ; ddl=4;  $p = 0,0001$ ). En cours magistral, les étudiants ont plutôt tendance à trouver les réponses des enseignants ennuyeuses (+5,74) ou ni ennuyeuses ni intéressantes (+3,08). En travaux dirigés, ils ont plus tendance à les trouver intéressantes (+4,69), il en va de même en travaux pratiques (+2,26).

Le degré de satisfaction des étudiants aux réponses des enseignants varie selon la filière. En AES, les étudiants ont plus tendance à considérer les réponses comme ennuyeuses; en SVT, ils sont enclins à les trouver plutôt intéressantes.

Le degré de satisfaction n'est pas indépendant du type de réponse de l'enseignant. Le tableau 11 présente l'ensemble des possibles. La mention « oui » signifie que le nombre de cas observés est supérieur au nombre de cas théoriques (nous avons rajouté la contribution *a posteriori* de la case).

**Tableau 11 – Degré de satisfaction des étudiants selon le type de réaction de l'enseignant**

Réactions de l'enseignant	Degré de satisfaction des étudiants			
	Risque alpha	Plutôt intéressante	Ni/ni	Plutôt ennuyeuse
Il a répété d'une autre manière ce qu'il venait de dire.	$p = 0,008$		Oui 2,45	
Il a répondu brièvement.	$p = 0,0001$		Oui 5,12	Oui 4,32
Il a répondu en s'enquérant que celui qui avait posé la question avait bien compris.	$p = 0,0001$			Oui 5,78
Il a répondu en s'enquérant que tout le monde avait bien compris.	$p = 0,0001$	Oui 6,56		
Il a précisé de nombreux points, cela a pris beaucoup de temps.	$p = 0,0001$	Oui 8,76		
Il a développé, ce qui l'a entraîné bien au-delà du sujet.	$p = 0,0012$	Oui 3,65		

Les étudiants trouvent le plus souvent la réponse intéressante lorsque l'enseignant précise et développe son propos en s'enquérant de la compréhension de tous.

### *Typologisation des cours magistraux*

L'étude des pratiques constatées, des étudiants comme des enseignants, durant les situations pédagogiques que sont les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques nous livre deux certitudes. La première est que les diverses situations pédagogiques se distinguent fortement: nous sommes là face à une variété des pratiques dans le premier cycle universitaire. La seconde concerne les différences que nous avons pu observer entre les filières qui constituaient le corpus de notre étude. Cette variabilité des pratiques en situation pédagogique dans les filières dites de masse dépasse la simple hétérogénéité des étudiants qui caractérise ces filières.

Pour mieux saisir la variabilité des pratiques constatées, nous allons, à partir d'analyses multidimensionnelles, plus précisément de classifications hiérarchiques ascendantes (CAH), constituer des familles de pratiques dans les situations issues d'une même filière et concernant le même type de cours, les cours magistraux.

En mettant en perspective les typologies des situations de cours magistral étudiées (tableau 12), nous tentons de saisir en quoi il peut y avoir hétérogénéité des pratiques effectives.

En psychologie, il est possible de repérer trois grandes familles de situations:

- la conférence (exposé oral par l'enseignant) sans interaction avec les étudiants (classes 2 et 3): ce type de cours magistral cumule 43% des situations observées;
- la conférence avec interactions enseignant-étudiants (classes 4 et 5). Cette dimension représente 55% des situations, ce qui en son sein permet de distinguer les classes 4 et 5, regroupe le nombre d'interactions, les conditions matérielles et le ressenti des étudiants, «l'ambiance du cours»;
- le cours pendant lequel les étudiants travaillent non pas à prendre des notes, mais accomplissent une tâche à partir d'un document écrit du type polycopié (classe 1): ce type de séquence ne représente que 2% des situations observées.

En AES, on relève trois familles de pratiques effectives:

- la conférence avec interaction qui représente 36% des situations: ce qui distingue les classes 1 et 2, ce sont l'utilisation ou pas de techniques pédagogiques, les conditions matérielles et l'ambiance générale du cours;

Tableau 12 – Pratiques enseignantes en cours magistral selon la filière

Sciences de la vie et de la terre (SVT)				
24%	8%	21%	32%	15%
Exposé oral de l'enseignant. Ce cours entraîne un travail particulier difficile. Les étudiants n'ont pas tout compris. La demande des étudiants est de répéter. Réponses brèves. La prestation de l'enseignant a déplu.	Certaines des conditions matérielles sont mauvaises. Exposé oral de type conférence (pas de plan écrit). Les étudiants n'ont pas repéré les points essentiels. Pas d'interaction.	Les réponses de l'enseignant (répéter) sont intéressantes (compréhension de tous). Les étudiants sont satisfaits. Ils ont tout compris. La prestation de l'enseignant a plu. L'ambiance était agréable.	La conférence dans de bonnes conditions matérielles.	Les étudiants écoutent. Pas d'interaction. Ce cours n'ouvre pas sur un travail particulier.
Administration et économie sociale (AES)				
25%	11%	5%	35%	24%
La conférence. Peu d'échanges, réponses brèves. Ambiance agréable.	Utilisation de techniques pédagogiques (audiovisuelles, facilitant la prise de notes, plan écrit, etc.). Certaines conditions matérielles n'étaient pas bonnes. Encouragements à l'expression.	L'enseignant organise clairement le travail des étudiants (en groupes au départ). Les étudiants expérimentent, résolvent, questionnent. Utilisation de photocopiés. Travail sur le raisonnement.	La conférence sans interaction et dans de bonnes conditions matérielles.	Mauvaises conditions matérielles. Les étudiants n'ont pas tout compris. Ce cours leur a déplu, ils sont insatisfaits de son organisation. Pas d'interaction.
Psychologie				
2%*	12%	31%	44%	11%
Le cours dure plus de 150 min, les étudiants travaillent sur un photocopié.	Exposé oral (>120 min), au tableau. Pas d'interaction.	Le monologue, la conférence. Pas d'interaction.	La conférence avec de rares interactions.	La conférence interactive, dans de mauvaises conditions matérielles et dans une mauvaise ambiance.
CM				
Classes				
1	2	3	4	5

- la conférence sans interaction qui représente 59% des situations observées: ce qui différencie les classes 4 et 5 qui composent cette famille sont les conditions matérielles, le fait que les étudiants aient (ou n'aient pas) tout compris du discours de l'enseignant et leur degré de satisfaction;
- le cours durant lequel ce sont les étudiants qui «travaillent» (classe 3): ce type de situation représente 5% du total.

En SVT, on observe deux familles seulement:

- la conférence sans interaction qui concerne 55% des séquences observées: ce qui distingue les classes 2, 4 et 5 qui composent cette famille sont les conditions matérielles, le niveau de compréhension des étudiants, le travail spécifique que réclamera le cours;
- la conférence avec interaction pour 45% des situations observées: les classes 1 et 3 qui composent cette famille se distinguent par le niveau de compréhension des étudiants, l'appréciation de la prestation de l'enseignant, leur degré de satisfaction, le fait que ce cours réclame un travail particulier.

Que ressort-il de ces traitements? Premièrement, la modalité «conférence», soit l'exposé oral de l'enseignant durant son intervention est largement dominante. Deuxièmement, cette modalité se conjugue de façon différente suivant la présence ou pas d'interactions avec les étudiants, suivant la qualité de ces interactions et, plus particulièrement, des réponses de l'enseignant aux questions des étudiants, suivant les conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les cours magistraux, suivant le degré de satisfaction des étudiants à la fin de la séquence, suivant le fait que ceux-ci aient (ou n'aient pas) tout compris du discours de l'enseignant et aient (ou n'aient pas) su repérer dans ce discours ce à quoi l'enseignant accordait de l'importance et suivant l'ambiance du cours. Troisièmement, la part très marginale occupée par des séquences durant lesquelles l'enseignant n'est pas un orateur, mais un organisateur et un gestionnaire du travail des étudiants. Quatrièmement, la répartition des familles de cours magistraux n'est pas la même suivant la filière. Par exemple, la conférence sans interaction occupe une place prédominante en AES (59% des situations) alors qu'en psychologie et en SVT, elle n'est respectivement que de 43% et 45%. Inversement, la conférence interactive représente en psychologie et en SVT 55% des situations alors qu'en AES, elle n'équivaut qu'à 36%<sup>16</sup>.

### *Conclusion*

Poursuivant l'objectif d'une description et d'une explication des pratiques des enseignants universitaires en première année de DEUG, nous nous sommes

attaché, tout au long de cette contribution, à caractériser leur diversité tout en montrant que derrière celle-ci, il était possible d'appréhender des régularités.

L'étude des conceptions des enseignants, à partir de leurs déclarations, montre que celles-ci articulent contenu, enseignants et apprenants au sein de trois dimensions :

- un magistrocentrisme avéré, classique dans son expression, la maîtrise des contenus par l'enseignant étant le gage de sa compétence de pédagogue, c'est lui qui pilote, anime, dynamise la situation de cours ;
- un philonéisme tempéré dans le sens où les sujets déclarent être prêts à évoluer, dans toutes les directions possibles, mais cet enthousiasme n'est pas débordant ;
- l'expression d'une nécessaire sélection à l'entrée de l'université. Le magistrocentrisme est d'autant plus radical que les problèmes existants ne sauraient être que du fait des étudiants. Pour y remédier, il s'agit de n'accepter dans des études universitaires que des sujets motivés et à même d'en tirer profit.

Il ne s'agit pas d'opposer ces trois dimensions ni de laisser penser que chaque enseignant-chercheur relève exclusivement d'une famille de conceptions ; au contraire, suivant les contextes et les objectifs de la situation qu'ils sont amenés à vivre, ceux-ci se référeront pour partie à un composite de ces conceptions.

Toujours au sujet des pratiques déclarées, mais cette fois-ci, des étudiants, dans une autre partie de la même recherche portant sur l'hétérogénéité des pratiques d'étude au premier cycle universitaire, nous avons conclu à l'impossibilité de discriminer les pratiques des étudiants en cours. À partir de l'analyse de leurs déclarations rendant compte de leur activité en cours, nous n'avons pu discerner une quelconque diversité dans leurs pratiques d'étude en cours, nous avons conclu à une homogénéité des celles-ci (Clanet, 1999*b*). À partir des observations des situations pédagogiques, nous avons pu montrer combien l'activité des étudiants pouvait varier en fonction du type de cours. Il en va de même pour celle des enseignants et les liens entre activité enseignante et activité étudiante existent. Il est donc intéressant de compléter l'étude des pratiques déclarées par celle des pratiques constatées ou observées. Leur mise en perspective et l'analyse de leur convergence ou de leur divergence pourraient constituer un programme de recherche important dans le champ. Resterait à mettre en perspective ce lien avec les résultats des étudiants. Là aussi, le chantier est à ouvrir.

À partir de l'observation de situations pédagogiques (cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques), nous avons trouvé matière à illustrer la variété des pratiques constatées dans le premier cycle universitaire, et ce, dans des filières

qui jusqu'alors n'étaient saisies qu'à partir d'un seul caractère, le fait d'être « des filières de masse », c'est-à-dire accueillant une population importante d'étudiants dont beaucoup n'ont pas d'objectif d'étude bien arrêté. Sans y voir de lien direct de causalité, tel qu'il articule trop souvent une variable explicative et une variable expliquée au sein de modélisations de type « processus-produit », nous avons pu montrer combien cette variété des situations et, par là même, des pratiques enseignantes n'était pas indépendante du type de cours comme de la filière d'enseignement. C'est une dimension qui oblige à marquer les limites de notre travail à ces filières et à ces villes universitaires; la diversité des pratiques enseignantes doit être étudiée dans d'autres cursus et dans d'autres contextes. Toujours dans le registre des limites de nos travaux, trois dimensions sont porteuses de biais: la population enseignante est trop peu représentative de la population parente, l'ordre d'enseignement qui nous interdit toute généralisation à l'ensemble du cursus universitaire, mais également le protocole d'observation qui dans certains de ces aspects, notamment le rappel à la fin du cours, peut être amélioré.

Les éléments de diversité que nous avons abordés concernent le cadre matériel et temporel, dont la durée des travaux dirigés qui, parmi les diverses formes pédagogiques, est celle qui se rapproche le plus de la durée officielle. La « liberté » avec les horaires n'est pas identique suivant le type de cours.

L'activité pédagogique des enseignants, notamment celle qui a trait à la facilitation de la prise de notes ou au maintien de l'intérêt des étudiants en cours, varie tout autant que la part d'exposé de l'enseignant. La place qu'occupe la conférence sans interaction parmi les différentes modalités de cours magistral est différente suivant les filières; il nous faut ajouter que les analyses identiques portant sur les travaux dirigés nous ont permis de montrer que cette forme de pratique pédagogique (la conférence sans interaction) était une des modalités des TD, et ce, de façon non négligeable, la part de cette modalité variant, suivant les filières de 20 à 35 % des situations observées.

Nous avons consacré une large place à l'étude des interactions entre enseignant et apprenant. Une fois de plus, cette modalité discrimine les situations observées et caractérise les pratiques constatées des enseignants comme celles des étudiants. En cours magistral, l'étudiant qui intervient (ils sont en moyenne 4 à le faire dans un cours) demande à l'enseignant de répéter; face à cela, l'enseignant répète brièvement. En travaux dirigés, les étudiants demandent une simple explication; à cela, l'enseignant répète autrement ce qu'il vient de dire, précise beaucoup de points et ce, en s'adressant à tous. En travaux pratiques, la demande concerne généralement une précision ou l'explication de l'articulation entre des concepts; dans ce cas, l'enseignant répond brièvement et personnellement en s'enquérant si celui qui a posé la question a bien compris.

La typologisation des pratiques enseignantes constatées, en construisant des familles de modalités de pratiques, nous a permis de repérer divers organisateurs, et tout particulièrement: a) la place qu'occupe, dans la situation, le monologue que représente la conférence (notons que cette modalité de pratique enseignante est dominante en cours magistral; b) l'interaction, à partir de sa quantification, mais surtout de l'échange question/réponse entre étudiant et enseignant; c) les conditions matérielles dans lesquelles se sont déroulés les cours; d) l'ambiance générale, le degré de satisfaction et de compréhension des étudiants.

Si la présentation que nous en faisons rend compte d'une hiérarchisation entre ces organisateurs, il n'en demeure pas moins nécessaire de prolonger nos travaux pour apprécier la puissance organisatrice de chacun d'eux afin de repérer, comme nous l'avons fait ailleurs (Clanet, 1997), l'existence d'un organisateur bien plus pertinent que les autres.

## NOTES

1. Telles sont, en France, les formes pédagogiques les plus courantes.
2. Dans un premier sens, il s'agit d'une question propre à l'école primaire; dans un second, elle est peu digne d'intérêt pour ceux qui sont censés maîtriser et même produire des savoirs.
3. À l'université, une filière désigne un cursus de formation au sein d'un champ disciplinaire organisé par grade (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles).
4. Rapport disponible à l'Institut national de recherche pédagogique, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris.
5. Au-delà des caractéristiques psychosociodémographiques des enseignants, nous avons obtenu grâce au questionnaire (8 pages) des informations sur:
  - la manière dont ils avaient vécu leur propre expérience d'étudiant et, sous ces aspects, ce qui avait pu contribuer à leur réussite;
  - l'organisation de leur charge d'enseignant et l'éventuelle articulation avec l'activité de recherche;
  - leur conception de ce qu'est enseigner à l'université (transmettre du savoir, faciliter les apprentissages, diriger des groupes, etc.);
  - leur point de vue sur l'évaluation et le tutorat;
  - pour les enseignants, quel devait être le point de vue des étudiants sur la filière, son choix, leur investissement dans les études, leur degré de satisfaction, etc.;
  - leur estimation du degré de réussite des étudiants ainsi que les raisons de celle-ci;
  - leurs propositions pour améliorer le fonctionnement et limiter l'échec dans le premier cycle;
  - leur point de vue sur la nécessité d'une formation pédagogique pour tous les enseignants du supérieur.
6. L'outil OGP est une grille d'observation de l'organisation et de la gestion pédagogique de la situation enseignement-apprentissage. Il a été élaboré en partie au sein du CREFI, laboratoire de recherche dirigé par Marc Bru, à l'occasion d'une étude commanditée par la Direction de l'évaluation et de la prospective – Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie). Voir Altet, Bressou, Bru et Leconte-Lambert (1994).



7. À titre d'exemple ont été relevés :
- la durée du cours, les éventuelles divergences avec la durée «prévue officiellement», à qui il fallait imputer la différence entre ces durées;
  - les conditions matérielles (acoustique, lisibilité, éloignement, promiscuité, conditions thermiques, etc.);
  - la durée des différentes phases dans la situation (exposé oral, utilisation du tableau, utilisation de documents polycopiés, sonores, audiovisuels, utilisation de l'outil informatique);
  - la fréquence des activités de l'étudiant: écoute, prise de notes, question à l'enseignant, démonstration, expérimentation, exposé, résolution de problèmes, lecture, mémorisation;
  - l'éventuelle continuité du cours sous forme d'un travail à effectuer chez soi;
  - l'activité particulière de l'enseignant afin de faciliter la prise de notes (il a fourni un plan, adapté son expression orale, il n'a rien fait de particulier, etc.);
  - les techniques utilisées par l'enseignant pour capter et maintenir l'intérêt des étudiants: poser des questions, se référer à l'actualité, raconter des anecdotes, réclamer ordre et discipline, utiliser des moyens audiovisuels, des documents, rien de particulier, le contenu était suffisamment captivant, etc.;
  - les interactions enseignant-étudiant: questions, prise de parole pour exprimer son point de vue, demande de répétition, etc.;
  - le nombre d'étudiants ayant posé une ou des questions;
  - les réactions de l'enseignant face à ces questions: il a répété son propos, il a répondu, il n'en a pas tenu compte, il a largement divergé, etc. S'est-il intéressé de savoir si l'étudiant ou l'ensemble de la salle avait compris;
  - le sentiment de satisfaction, ambiance générale.
8. Les sujets de la classe marginale sont significativement plus jeunes ( $p=0,008$ ).
9. L'étude du tableau des contributions *a posteriori* montre qu'on rencontre plus que prévu des enseignants de SVT et d'AES dans la classe «On est plutôt d'accord pour évoluer», d'AES dans la classe «C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux».
10. La part d'enseignement au premier cycle des sujets de la classe «On est plutôt d'accord pour évoluer» est en moyenne de 44% de leur charge totale d'enseignement, celle de ceux pour qui «C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux» est en moyenne de 68%.
11. Les enseignants de la classe «C'est le contenu et l'enseignant qui sont centraux» ont tendance à se considérer satisfaits de l'organisation des examens, ceux de la classe «L'université, ça n'est pas pour tout le monde» sont plus nombreux que prévu à ne pas être satisfaits de l'organisation des examens en première année de DEUG.
12. «p» est le risque alpha, c'est-à-dire le pourcentage d'erreur correspondant à l'affirmation d'un lien statistique. Par exemple, si  $p=0,0001$ , nous avons une chance sur dix mille de faire erreur en affirmant qu'un lien statistique existe.
13. Dans ce tableau, «oui» ou «non» signifient que la modalité était significativement présente ou absente, NS signifie que le lien entre type de cours et modalité de maintien de l'intérêt est non significative. Les nombres (exemple, Non 9,57) correspondent aux contributions *a posteriori* du  $\chi^2$  sur le tableau de contingence. Le lien est fort si cet apport est supérieur à 1,92.
14. Nous avons demandé aux observateurs de ne repérer qu'une modalité par séance: c'est ainsi que, le plus souvent, un étudiant (ou des étudiants) a questionné l'enseignant.

15. Dans les cases, nous avons mentionné :
- «oui», en présence d'une modalité donnée, le nombre de situations observées est plus important que le nombre de situations théoriques (le nombre correspond à la contribution *a posteriori* de la case);
  - «non», lorsque cette modalité étant absente, le nombre de situations observées est significativement plus important que le nombre de situations théoriques (le nombre correspond à la contribution de la case *a posteriori*);
  - «NS», lorsque, pour cette modalité de réaction de l'enseignant, le nombre de situations observées ne se distingue pas significativement du nombre de situations théoriques.
16. Il est intéressant de noter que les filières de sciences sociales et sciences humaines se distinguent fortement du point de vue des pratiques effectives (psychologie et AES) alors que la filière scientifique et la filière de sciences humaines ont un lien de parenté important. Cette distinction s'effectue à l'aide d'un indicateur manquant de finesse, car au-delà de cet aspect, la variété des situations observées est très importante.

**Abstract** – This article presents a study of teaching practices, specifically at the university undergraduate level. In this exploratory study the author describes and explains teaching practices based on both teachers' descriptions and on course observations. The findings show that there are important differences between the teaching content and management of teacher-learner interaction and that these differences are related to course type. A typology of practices observed is used to describe the diversity of teaching practices at the university undergraduate level.

**Resumen** – Este artículo está consagrado al estudio de los organizadores de las prácticas docentes del primer ciclo universitario. Con una intención exploratoria sobre el asunto, el autor describe y intenta explicar las prácticas docentes en el ciclo superior a partir de declaraciones de profesores y la observación de cursos. El estudio pone en relieve que la disparidad entre el contenido y la gestión de la interacción docente-alumno está relacionada con el tipo de curso dispensado y con los medios utilizados. Una tipología de las prácticas constatadas permitió describir una diversidad de prácticas docentes en el primer ciclo universitario.

**Zusammenfassung** – Dieser Beitrag widmet sich primär den Organisatoren von Lehrübungen im Rahmen des Premier cycle. Der Autor beschreibt und interpretiert die Lehrpraxis an der Universität, und zwar an Hand von Äußerungen der Lehrenden sowie an Hand von Kursobservationen. Daraus geht hervor, dass eine Disparität besteht zwischen den Inhalten und dem interaktiven Verhältnis Lehrer-Student und dass diese Disparität vom Kurstyp sowie vom Fach abhängt. Die Typologisierung der beobachteten Vorgänge gestattet eine weitgefächerte Übersicht über die Lehrpraxis im Rahmen des Premier cycle.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M., Bressou, P., Bru, M. et Leconte-Lambert, C. (1994). *Les pratiques d'enseignement en CE2*. Rapport de recherche. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Alava, S. et Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Barbier, J.-M. (dir.) (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Documents du LARIDD, n° 1. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Clanet, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement-apprentissage ». Stabilisations du système et interactions en contexte*. Thèse de doctorat (inédite) nouveau régime en sciences de l'éducation, sous la direction du professeur Marc Bru. Université de Toulouse.
- Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. *In Actes du Colloque REF « Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation »* (sur cédérom). Toulouse: INSA.
- Clanet, J. (1999a). Pédagogie universitaire: entre pratiques déclarées et pratiques effectives. *In Actes du 3<sup>e</sup> Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation* (sur cédérom). Université Victor-Segalen, Bordeaux 2.
- Clanet, J. (1999b). Enseigner et étudier à l'université: pratiques déclarées, pratiques effectives. *In M. Trinquier, J. Clanet et S. Alava (dir.), Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement* (p.60-150). Université de Toulouse II le Mirail: Centre de recherche en éducation, formation, insertion.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires? *Recherche et formation*, 15, 11-34.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1999). Les enseignants chercheurs et l'enseignement. *Cahiers de l'ADMES*, 12, 87-94.
- Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation française.
- Romainville, M. (1998). L'enseignement universitaire a les étudiants qu'il mérite... *In M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville (dir.), L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (p.95-108). Bruxelles: De Boeck.