

Pourquoi, quand et comment actualiser les contenus des cours dans l'enseignement supérieur ?

TABLE DES MATIERES

1. L'actualisation, un intérêt pour tous !	2
2. Quelles stratégies pour actualiser le contenu d'un cours ?	2
3. Les enseignants ont-ils le champ libre pour actualiser le contenu de leur cours ?	3
4. Y a-t-il un moment adéquat pour l'actualisation des contenus d'un cours ?	4
5. En conclusion...	4
6. Bibliographie	5

Monsieur G. enseigne dans l'enseignement supérieur depuis plusieurs années. Lors de ses débuts, il a construit un syllabus dont il est satisfait et qu'il utilise encore actuellement. Mais depuis quelque temps, Monsieur G. remarque un manque d'attention de la part des étudiants durant son cours. Entre les bruits de stylos et les bavardages intempestifs, Monsieur G. observe également que les étudiants les plus attentifs posent énormément de questions témoignant d'une mauvaise compréhension du contenu du cours. Monsieur G. est préoccupé et lorsqu'il en parle à ses collègues, il se sent en questionnement par rapport à leurs conseils. Ces derniers lui proposent, en effet, de revoir en profondeur son syllabus. Cela lui semble en partie illusoire, puisque les bases théoriques des contenus qu'il enseigne sont inchangées.

Néanmoins, il réalise aussi combien ceux-ci peuvent sembler en décalage avec le concret des étudiants, avec les expériences qu'ils vivent, avec l'actualité du monde qui les entoure...

Il se demande finalement, si pour un meilleur apprentissage des étudiants, il ne s'agirait pas de remettre en chantier les contenus même du cours et plus particulièrement leur actualisation ?

« (...) Il faut que l'éducation (...) reste dans un état de malléabilité qui permette le changement. Or, le seul moyen de l'empêcher de tomber sous le joug de l'habitude (...) c'est de la tenir en haleine par la réflexion ». (Durkheim, 1922)

L'émergence de recherches menées dans l'enseignement supérieur offre plusieurs chemins pédagogiques à l'enseignant. Cependant, rares sont les recherches adoptant une démarche holistique quant à la question de l'actualisation du contenu des cours hormis celles traitant de la transposition didactique. Plus spécifiquement, ce processus de construction des savoirs amène les

enseignants à construire le contenu enseigné sur base du contenu à enseigner (Chevallard, 1985, cité par Emil Paun, 2006). Ce dernier est détaillé au sein des curricula et en fonction des différentes disciplines.

C'est pourquoi nous partons d'une approche globale afin que ce mémo s'adresse aux enseignants de l'enseignement supérieur, toutes disciplines confondues. Il reste donc intéressant, pour chacun, d'investiguer le champ de sa propre discipline en quête d'informations spécifiques au domaine d'expertise qui le concerne.

Savoir savant: le savoir des spécialistes du domaine.

Savoir enseigné: il s'agit d'un savoir reconstruit spécifiquement pour l'enseignement. Il reprend donc tout ce qui sera divulgué par l'enseignant que ce soit oralement, par écrit ou par démonstration

Savoir à enseigner: il s'agit du curriculum formel ou savoir nécessaire. Autrement dit, il représente une «scolarisation» du savoir savant, objectivé dans une programmation des expériences formatives significatives qui feront l'objet du processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école (Chevallard, 1985, cité par Emil Paun, 2006).



Lien d'approfondissement

Bernard Divialle, Mickael Ruau et Louis Levy, étudiants en Master de conception, formation et technologie (Université de Strasbourg), proposent une vidéo ludique traitant de la transposition

didactique <https://www.youtube.com/watch?v=Us3WY3PSAxc>

<https://support.freepik.com/hc/en-us/articles/203578042-How-to-edit-a-vector-file-from-Freepik->

C'est au travers de l'investigation de la littérature scientifique pédagogique et de deux interviews menées auprès d'enseignants de l'enseignement supérieur que nous avons exploré les questionnements et réflexions auxquels Monsieur G. pourrait être confrontés en matière d'actualisation des contenus enseignés. La première interview a été réalisée le 22 octobre 2018 avec Monsieur Stephan Charles, chargé du cours de mathématique à la Haute École Libre Mosane (HELMo) Sainte-Croix, catégorie pédagogique et le second entretien avec Monsieur Daniel Faulx, professeur à l'Université de Liège au sein de l'unité d'apprentissage et formation continue des adultes (UAFA), le 26 octobre 2018.

Par les termes “contenus des cours”, nous entendons traiter des “savoirs enseignés” (Chevallard, 1985). Il s’agit de tout ce qui sera dit, écrit et montré lors d’un cours.

Actualiser le contenu des cours, c’est répondre à l’obsolescence des savoirs qui est « le phénomène par lequel les connaissances acquises deviennent inadaptées, car dépassées » (Bautier & Rochex, 1998, p. 34). Selon Chevallard (1985), cette obsolescence peut être biologique, lorsque le savoir ne concorde plus avec le développement du savoir correspondant, ou morale, lorsque le savoir n’est plus en cohésion avec la société.

1. L’actualisation, un intérêt pour tous !

Pour les enseignants

Se poser la question de ce qu’ils souhaitent faire apprendre à leurs étudiants et la raison qui justifie ce choix est, pour les enseignants, un moyen d’assurer la qualité et la mise à jour de leur travail pédagogique (Donnay & Romainville, 1996).

Les deux enseignants interviewés affirment qu’actualiser le contenu de son cours est également une excellente façon de cultiver le plaisir d’enseigner en étant davantage acteurs de leurs réflexions, dynamiques dans leur enseignement et en se fixant des défis. En outre, cela semble avoir une incidence positive sur la relation pédagogique enseignant-étudiant qui, selon Levy et Peters (2002, cités par Brauer, 2012), est tellement essentielle à l’efficacité de l’enseignement que le professeur trouvera un intérêt à consacrer une part de son énergie à l’entretenir.

Pour les étudiants

Trouver du sens

Pour les enseignants, concevoir et actualiser le contenu d’un enseignement en tenant compte des particularités des apprenants est un point d’attention fondamental. Procéder ainsi, c’est offrir aux étudiants la possibilité de se sentir concernés par les contenus disciplinaires, mais aussi celle de s’y identifier beaucoup plus aisément. Ils pourront ainsi percevoir le sens et l’intérêt des apprentissages visés par leurs cours et donc se mettre en projet. Ces notions vont de pair avec une augmentation de la motivation, facteur d’influence majeure sur l’apprentissage (Lin, McKeachie, Kim, Eppler & Harju, 2002).

Apprendre en profondeur

Comme l’explique Daniel Faulx, actualiser le contenu de son cours en l’ancrant dans le réel, c’est mobiliser la pensée des apprenants afin de les amener à établir une connexion plus immédiate entre les contenus abordés et les événements qui font partie intégrante de leur quotidien. Pour les étudiants, c’est une opportunité de

s’approprier les concepts et de les expliquer sur base d’appuis divers. Cette appropriation, essentielle à tout transfert de connaissances (Gagnon, 2011), permet d’assurer la qualité des acquis et leur profondeur par une meilleure compréhension des concepts abordés.

Se constituer un bagage de connaissances mobilisables dans un contexte professionnel

Dans un monde en perpétuelle évolution où les savoirs sont en expansion, une mise en proximité semble cruciale : celle entre, d’une part, les contenus ciblés et les compétences développées dans le cadre de la formation dans l’enseignement supérieur et, d’autre part, la complexité des diverses réalités professionnelles. C’est un exemple de proximité qui pourra soutenir la transférabilité des acquis de formation.

2. Quelles stratégies pour actualiser le contenu d’un cours ?

Deux chemins s’offrent aux enseignants qui souhaitent actualiser le contenu enseigné. Le premier consiste à puiser dans la vie quotidienne et actuelle. Le second prône la réutilisation de certaines théories et certains concepts plus anciens en les contextualisant d’une autre manière.

Pour actualiser son contenu, l’enseignant dispose de différentes ressources qui lui permettent de s’informer sur ce qu’il se passe dans son champ d’expertise (ouvrages, formations, échanges avec ses étudiants ou conférences).

Les stratégies suivantes sont proposées par Daniel Faulx et Stephan Charles.

L’actualisation en différé

Actualisation par la collaboration

Des enseignants de disciplines différentes ou semblables pourraient collaborer en échangeant sur le contenu qui illustre leur cours. Cet échange peut également se réaliser avec les acteurs du monde professionnel tout secteur confondu. Cela peut soit enrichir les connaissances, soit provoquer une remise en question qui aura comme conséquence la mise à jour des contenus enseignés (Université de Genève, 2017).

De par son caractère collaboratif, l’approche programme leur donne l’occasion de procéder à ce genre d’échanges.



Lien d'approfondissement

Le pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage de l'Université de Genève propose un article sur l'approche-programme :

https://www.unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/approche-programme?fbclid=IwAR0bTD6mT6yPQdbSycmpApAg1qjLYw_x2j1LsSjMWSL2xx8MGGeriQ7EXyQ

Actualisation grâce au conseil pédagogique

Les enseignants ont la possibilité de consulter un conseiller pédagogique pour actualiser le contenu de leur enseignement. Cet accompagnement leur permettrait de bénéficier de solutions concrètes et de ressources pertinentes (Rey & al., 2005).

L'actualisation en direct

Celle-ci s'opère en fonction de ce qui est échangé avec les étudiants au moment où l'on donne son cours.

Les exemples, analogies, métaphores...

Les étudiants peuvent participer, eux aussi, à l'actualisation du contenu d'un cours en apportant des informations par analogies, métaphores ou des exemples auxquels l'enseignant n'aurait pas pensé. Celui-ci les notera directement afin de s'en servir ultérieurement.

Ces exemples peuvent toucher l'identité des étudiants pour qu'ils se sentent plus concernés. Cela facilitera la compréhension des contenus. L'objectif est de tisser un «réseau associatif autour de l'information à mémoriser» (Brauer, 2012, p.83) en faisant appel à un contenu qui "parle" aux étudiants. Pour ce faire, les professeurs peuvent recueillir des exemples via un brainstorming. Ils peuvent aussi utiliser, de manière détournée, le "one minute paper" en les questionnant sur les possibilités d'illustrer un concept (Herbst, 1999) ou encore une carte conceptuelle...



Lien d'approfondissement

Jean-Pierre Leac propose un article sur le brainstorming, son utilité, son fonctionnement et son efficacité. De plus, des techniques d'animation (du brainstorming) sont expliquées au travers d'une vidéo.

<https://www.lescahiersdelinnovation.com/2015/08/le-brainstorming/>

L'imprévu de l'actualité

L'imprévu peut avoir différentes origines. Il peut naître des attentes des étudiants et de leur motivation du moment.

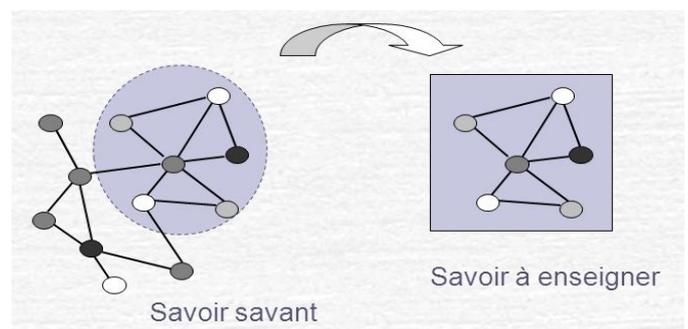
Il peut également venir de discussions avec des collègues. Des moments anodins de la vie de tous les jours comme des événements plus marquants de la scène internationale pouvant bousculer les choix des contenus pensés initialement.

Refuser d'accorder une place à l'imprévu c'est, en quelque sorte, risquer de passer à côté de l'actualisation du contenu.

3. Les enseignants ont-ils le champ libre pour actualiser le contenu de leur cours?

Le décret Bologne (2004, p.2) précise que : «L'enseignement supérieur exige du personnel qui le dispense des qualités pédagogiques et des compétences spécifiques et actualisées (...) de développement et d'évolution du savoir». Selon Romainville (2008) et Lemaitre (2018), l'enseignement supérieur doit évoluer. Actualiser les contenus d'enseignement va dans ce sens.

Pendant, l'actualisation a ses limites ; certains savoirs étant immuables. Cette immuabilité trouve une explication dans le phénomène de désynchronisation. Les curriculums extraient, au sein des savoirs savants, des savoirs partiels qui vont constituer le savoir à enseigner aux étudiants. Dès lors, à partir du moment où ces savoirs savants ne subissent aucune évolution et donc, que les programmes ne sont pas modifiés en ce sens, il n'est pas nécessaire pour l'enseignant de mettre à jour les notions et fondements théoriques qu'il abordera au sein de son cours.



<https://slideplayer.fr/slide/1316715/>

En effet, les professeurs enseignent selon la « pratique-source » (Rey & al., 2005). Cette pratique correspond, entre autres, à celle des chercheurs, producteurs du savoir. C'est ainsi que telle théorie, tel contenu est jugé épistémologiquement incontournable car relié à chaque domaine de recherche et à chaque discipline. Ces contenus apparaissent comme étant obligatoires à enseigner au risque de les laisser figés d'année en année, alors que la « pratique-source »

implique de prendre en considération la constante évolution des savoirs dans la construction des contenus.

De plus, les enseignants sont tenus de respecter une cohérence au niveau du cursus (plus précisément entre les contenus abordés au sein d'un cursus). Ceci pour répondre à la « pratique-cible » attendue par les étudiants qui sont en attente de savoirs en lien avec leur future profession. La « pratique-cible » se traduira donc par « la place accordée dans le cours des contenus nécessaires à la bonne poursuite du cursus, le choix de ces contenus, les références de ce choix » (Rey & al., 2005, p.4). Elle conditionnera donc les contenus que tel enseignant de telle discipline devra inclure dans son cours.

Comme repris par Rey et al. (2005), il existe une sorte de « cahier des charges » émanant du ministère. Il reprend les contenus imposés et précise la manière de les organiser. Citons par exemple l'article 23 du Décret du 31 mars 2004 (Décret de Bologne, 2004). Cette part d'imposition décrétales des contenus, si elle balise l'orientation de la formation, a aussi pour conséquence de tempérer, voire de limiter, le degré de liberté dont disposent les enseignants pour actualiser les contenus de leurs cours.

Sur proposition de l'ARES (Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur), qui a repris les missions du CIUF (Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique), le Gouvernement peut établir des contenus minimaux imposés aux programmes des cursus initiaux selon les orientations et/ou options éventuelles qui, à leur tour, précisent aussi les contenus (Décret paysage, 2013). Cela balise également les différents contenus et, par conséquent, diminue la marge de manœuvre des enseignants.

Les contenus enseignés des différentes disciplines sont conditionnés par l'ordre dans lequel ils sont dispensés au sein d'un cursus. C'est ainsi que des notions déjà abordées dans un premier partim seront plus approfondies et illustrées que lorsqu'elles seront évoquées dans le second partim du même cours.

Pour terminer, n'oublions pas que le décret paysage individualise les cursus. Par conséquent, ce qui pourrait être actuel pour un étudiant ne l'est peut-être pas pour un autre.

4. Y a-t-il un moment adéquat pour l'actualisation du contenu d'un cours ?

Selon Stephan Charles, idéalement, chaque enseignant devrait prendre un temps nécessaire pour revoir son cours et effectuer des changements en début d'année.

Daniel Faulx nous dit procéder de même mais, en plus, tout au long de l'année, il fixe un programme et tente

d'ajuster celui-ci au fur et à mesure de ses séances en fonction des réactions des étudiants. Il nous rappelle d'ailleurs qu'au début de sa carrière, un enseignant peut d'abord être dans la préparation de son cours avec une base qui servira de pilier avant de pouvoir actualiser ce contenu.

Par ailleurs, ils mettent l'accent sur le travail collaboratif. En effet, entre collègues, un « check up » pourrait avoir lieu en fin et au début de l'année, pour voir ce qu'il convient de garder en ce qui concerne les contenus.

Ces choix seront justifiés, entre autres, par la durée dont l'enseignant dispose pour aborder ces contenus et par les caractéristiques du public auquel il s'adresse.

Le monde change et, pour des raisons déjà évoquées, il est intéressant que l'enseignement puisse suivre le rythme de ces changements en tenant compte des différentes informations véhiculées de tous les coins de la planète. Une actualisation régulière est une piste envisageable pour y parvenir.

Comme nous l'avons précisé au début de ce mémo, il n'y a pas de recette miracle. C'est aux enseignants ou futurs enseignants de percevoir ce qu'il est pertinent d'aborder en fonction des besoins de leurs étudiants mais aussi des leurs.

5. Conclusion

Dans ce mémo, nous avons vu qu'actualiser le contenu de son cours était une piste intéressante afin de répondre à l'obsolescence des savoirs. L'actualisation a une influence positive à la fois sur l'enseignant et sur les étudiants qui la pratiquent et en bénéficient.

Nous soulignons qu'actualiser est une tâche rendue complexe par divers facteurs, notamment l'hétérogénéité du public, les enjeux sociétaux et du monde du travail et le décret paysage qui individualise les parcours.

Plusieurs pistes de solutions permettant l'actualisation ont été soulignées. Ainsi, nous pourrions, par exemple, conseiller à Monsieur G. d'utiliser l'actualisation en différé et/ou l'actualisation en direct. Tandis que la première peut s'opérer par la collaboration entre professeurs dans une optique d'approche-programme, la seconde peut se réaliser au travers d'échanges aux cours, en faisant référence à l'actualité, et en s'adaptant à l'imprévu.

« Parfois l'actualisation vient au prof et parfois le prof va à l'actualisation. » (D. Faulx, communication personnelle, 26 octobre 2018).

Même si elle n'est pas l'unique moyen permettant à Monsieur G. de surmonter les problèmes qu'il rencontre, l'actualisation constitue une piste pertinente. Enfin, le contenu d'un cours n'est pas toujours à actualiser. Les fondements théoriques restent parfois immuables malgré l'évolution des disciplines. Il est donc rare d'actualiser un cours à 100 pourcents car certaines notions restent incontournables.

Et si l'enseignant commençait par se demander ce qu'il cherche à enseigner à ses étudiants et quel genre de relation il souhaite entretenir avec ceux-ci d'une part, et avec sa profession d'autre part ?

Bibliographie

Albero, B., Altet, M., Annot, E., Boyer, R., Bru, M., Clanet, J., ...Trinquier, M.-P. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris, France : L'Harmattan.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998) L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: Démocratisation ou massification ? *Revue française de pédagogie*, 129, 43-145.

Brauer, M. (2012). *Enseigner à l'université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris, France : Armand Colin.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France: La Pensée sauvage.

Décret Bologne : décret de la Communauté française du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. (2004). *Moniteur belge*, 31 mars 2004, p.45239

Décret paysage : décret de la Communauté française du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. (2013). *Moniteur belge*, 7 novembre 2013, p.99347.

Donnay, J., & Romainville, M. (eds.). (1996). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Durkheim E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Gagnon, K. (2011). *Le transfert des savoirs enseignants entre les enseignants expérimentés en fin de carrière et les enseignants novices au collégial : Identification des moyens de transfert à privilégier en fonction des savoir à léguer*. Retrieved from <http://www.archipel.uqam.ca/3955/1/M12062.pdf>

Herbst, A. (1999). *Pour un contrôle de l'apprenant sur les mécanismes d'apprentissage : l'auto-évaluation*. *Cahiers de l'APLIUT*, 18, 95-106. doi : <https://doi.org/10.3406/apliu.1999.2298>

Lemaître, D. (2018, mars). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). Retrieved from <http://journals.openedition.org/ripes/1262>

Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2002). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251- 258.

Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22,(2), 3-13. doi:10.3917/cdle.022.0003.

Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J.,...Defrance, A. (2005-2003). *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants : Quelques documents pour l'accompagnement pédagogique des enseignants*. Retrieved from http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2617

Romainville, M. (2008). Innover dans l'enseignement supérieur : pourquoi et comment ? *Pédagogie collégiale*, 21(3), 9-13. Retrieved from https://cdc.qc.ca/ped_coll/Romainville_21_3.pdf

Université de Genève. (2017). *L'approche-programme en quelques mots*. Retrieved from https://www.unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/approche-programme?fbclid=IwAR2_X3QQFWIWzuSWY8RetqODzRBqksspP1ShDb1PGs5IU0Lu-BcwN8Yy2LM

Ce mémo a été réalisé par Line Al Jammal, Estelle Clermont, Ophélie Fettweis, Lisa Marée, Julie Mathy & Anne Pondant, étudiantes en première année du master en sciences de l'éducation dans le cadre du cours « Questions d'actualité en pédagogie de l'enseignement supérieur » dispensé par Marianne Poumay et son assistante Virginie Jamin.