

LES COURS MAGISTRAUX FACE AUX DÉFIS D'APPLICATION DU SYSTÈME LMD : CAS DE L'INSTITUT DES SCIENCES ANTHROPOLOGIQUES DU DÉVELOPPEMENT (ISAD) DE L'UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT BOIGNY

ETTIEN Assoa

enseignant-chercheur à l'IREEP BPv34

RÉSUMÉ

Cette étude est une expérimentation qui a mis en compétition des étudiants de licence 3 en bio anthropologie avec leurs pairs de licence 3 en socio anthropologie. Les premiers ont eu droit à un cours magistral de deux heures sur les sciences sociales en anglais, tandis que le second groupe devait se rendre sur le web pour recevoir en anglais, toutes les informations utiles sur le même thème. L'évaluation réalisée à l'issue de cette expérimentation a révélé une légère avance des étudiants en socio anthropologie qui n'ont reçu aucun cours, mais qui ont été contraints à l'auto formation sur ceux de bio anthropologie qui ont reçu un cours magistral. Nous prenons le prétexte de ces résultats provisoires pour dire que le *enseigner autrement* tout en incluant le *travail personnel de l'étudiant* est réalisable et pourrait générer une plus grande chance de compréhension des cours magistraux, s'ils étaient précédés du travail personnel de l'étudiant une semaine ou quelques jours avant le démarrage effectif d'un cours magistral.

Mots clés : cours magistraux, défis, système LMD

ABSTRACT

This study is an experiment that has put under competition final-year Bachelor's students in bio anthropology with their peers of the same level in socio anthropology. The former were given a two-hour lecture on social sciences in English, while the second group was asked to find on the web all relevant information on the same subject in English. The assessment carried out at the end of this experiment revealed a slight advance of the students in socio anthropology who did not receive any course, but who were forced to self-study on those of bio anthropology who received a lecture. We wish to take the pretext of these provisional results to say that teaching differently while including the personal work of the student is feasible and could generate a greater chance of understanding lectures, at the condition to precede them by the personal work of the student, a week or few days before the actual commencement of a lecture.

Keywords: Lectures, challenges, LMD system.

INTRODUCTION

Nés dans un contexte où l'imprimerie n'était que naissante, les cours magistraux ont marqué de leur empreinte l'enseignement supérieur, aussi bien dans le temps que dans l'espace. Aujourd'hui encore, les cours magistraux occupent une place de choix dans la plupart des universités en Afrique et dans le monde. A l'université Félix Houphouët Boigny, les cours magistraux sont toujours en vigueur et occupent une importance telle que l'UFR des sciences médicales par exemple, n'offre aucune autre alternative aux enseignants. Mieux, dans les autres UFR, les cours magistraux sont réservés aux enseignants les plus qualifiés.

Cependant, depuis 2012, la réforme qui a débouché sur l'entrée en vigueur du système LMD recommande les formules subtiles du « enseigner autrement » et du « travail personnel de l'étudiant ». De telles recommandations qui ne précisent pas comment *enseigner autrement* supposent néanmoins une révision de nos pratiques. Où en sommes-nous avec le système LMD pourtant en application ? Qui applique donc réellement la réforme du LMD ?

Une préenquête sur des enseignants en formation à l'IREEP révèle que 27% des enseignants-chercheurs ne se posent aucune question sur cette réforme puisque les conditions minimales telles que la couverture en wifi du campus ne sont pas remplies. Quant aux 73%, de nos collègues, ils s'interrogent encore sur le comment *enseigner autrement*. Nous reprenons cette interrogation en ces termes : comment enseigner autrement le même contenu, en un temps plus court, pour que l'étudiant ait du temps à consacrer au travail personnel ?

Cette question fondamentale suscite d'autres interrogations telles que : l'étudiant de bio anthropologie a-t-il les moyens de conduire un travail personnel de recherche ? Si oui, quelle est la valeur de ce travail comparé à un cours magistral régulièrement donné par l'enseignant ? A quel niveau de l'apprentissage faut-il situer le travail personnel de l'étudiant ? Comment organiser concrètement ce travail personnel de l'étudiant ? Ces quelques questions constituent l'essentiel de notre problématique.

1- REVUE DE LA LITTERATURE

Il est question ici de convoquer les théories d'apprentissage pour comprendre celles qui ont engendré les cours magistraux et voir si d'autres théories d'apprentissage suggèrent l'idée du comment enseigner autrement. En d'autres termes, quelles sont donc les différentes théories d'apprentissage ? Que disent-elles ? Quel est leur apport face à notre question de recherche ?

1.1- Les différentes théories d'apprentissage

La littérature sur les théories d'apprentissage présente un nombre impressionnant de théories dont voici quelques-unes: l'approche transmissive, le behaviorisme, le cognitivisme, la théorie de stimulation sensorimotrice, la théorie de renforcement, la théorie cognitive-Gestalt, la théorie d'apprentissage holistique, la théorie de la facilitation, le constructivisme, le socioconstructivisme, la théorie d'apprentissage expérientielle. Certains auteurs les classent en trois groupes (l'approche transmissive, behavioriste et constructiviste). Pour une meilleure compréhension, nous préférons les classer en deux grands groupes : Les théories de la transmission du savoir qui englobent le behaviorisme et les théories de la construction du savoir, qui englobent toutes les théories qui font appel à la cognition, au cerveau.

1.1.1- Les théories de la transmission du savoir

Nous en avons identifié trois qui sont : l'approche transmissive, le behaviorisme et la théorie du renforcement. Que disent-elles ?

1.1.1.1- L'approche transmissive

Cette approche constitue la toute première réflexion sur l'apprentissage. Elle part du principe que l'apprenant ne sait rien sur l'apprentissage à réaliser. Alors l'enseignant doit se préparer à lui fournir tout ce qu'il faut pour qu'il ait la connaissance. Elle se fonde donc sur la connaissance transmise et implique que l'enseignant détient le savoir qu'il transmet à l'apprenant qui est supposé ne rien savoir. Cette façon de voir l'apprentissage a évolué pour donner naissance au behaviorisme.

1.1.1.2- Le Behaviorisme

Le behaviorisme apparaît comme la psychologie du comportement humain. Il s'appuie sur l'observation attentive des réactions et du comportement des apprenants, lorsqu'ils sont confrontés à certaines situations ou stimuli. Contrairement à certaines sources qui attribuent la paternité du behaviorisme à Watson (1878-1958), c'est plutôt le psychologue russe Ivan Pavlov (1840-1936) qui a été le premier à expérimenter cette théorie d'apprentissage. Les psychologues américains John Broadus Watson et Burrhus Frederic Skinner (20 Mars, 1904 à 1918 Août, 1990) ont assuré la diffusion des idées behavioristes à travers leurs immenses œuvres.

Pour les behavioristes, l'apprentissage est un changement de comportement. C'est l'acquisition de nouveaux comportements en fonction des conditions d'environnement. L'apprentissage est aussi « un comportement objectivement observable » (DC Phillips & Jonas F. Soltis, 2003). Cette théorie est le fondement de la pédagogie traditionnelle dans laquelle l'enseignant est le point focal de l'apprentissage. A la suite de l'enseignant, vient le contenu qui, de l'extérieur provoque en l'apprenant un comportement observable, preuve qu'il a appris.

Ainsi, les cours magistraux s'inscrivent dans cette logique de l'enseignant qui sait, qui transmet le savoir et qui ne prend en compte ni l'avis, ni les sentiments de l'apprenant. Le behaviorisme va engendrer la théorie du renforcement.

1.1.1.3 La théorie du renforcement

La théorie du renforcement est considérée comme une théorie relevant du behaviorisme, d'abord parce qu'elle a été mise en œuvre par Skinner pour qui le comportement est fonction des conséquences positives ou négatives générées d'un stimulus. Par exemple, le fait d'encourager l'apprenant en usant de qualificatifs tels que "excellent", "très bien" (appelé renforcements positifs) conditionne l'apprenant à vouloir répéter le comportement qui lui a valu de tels encouragements. Quant à Burns (1995), il fait remarquer à propos des renforcements négatifs qu'ils réduisent la chance que l'apprenant répète le comportement qui lui a valu de tels renforcements négatifs.

1.1.2- Les théories de la construction du savoir

Nous regroupons ici toutes les théories qui font appel à la réflexion ou au cerveau de l'apprenant. C'est également l'ensemble des théories qui placent l'apprenant au centre de son apprentissage. Il s'agit du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme etc.

1.1.2.1- Le cognitivisme

Le cognitivisme apparaît comme la toute première contradiction portée au behaviorisme en ce sens qu'elle s'oppose à l'idée de l'apprentissage perçu comme un comportement. Pour les cognitivistes, insister sur le comportement équivaut à insister sur des faits isolés au lieu d'établir des modèles concrets d'analyses en vue d'aboutir à une explication plus sérieuse de ce qu'il a appelé "*brain-based learning*", c'est-à-dire l'apprentissage fondé sur le cerveau. Pour Bode, le pionnier du cognitivisme, nous devons aller au-delà du behaviorisme, car au cours du processus d'apprentissage, le cerveau passe à travers un processus de tri et de codage des informations. Aussi, pensent les cognitivistes que l'environnement sur lequel les behavioristes fondent leur thèse ne suffit pas à expliquer le processus d'apprentissage. C'est alors qu'ils proposent que toute l'attention soit plutôt tournée sur l'individu apprenant, car c'est à l'intérieur de ce dernier que tout le processus d'apprentissage se passe.

Ces théories de base vont connaître un réel renforcement à partir des années 1970 et se poursuivre jusqu'à nos jours pour générer de nouveaux concepts tels que "*intelligence learning*", "*learning how to learn*", and "*social role acquisition*" qui sont très utilisés au cours des conceptions d'activités d'enseignement. Ici, c'est l'apprenant qui est le point focal de l'apprentissage et non l'enseignant car, bien guidé, il est en mesure d'apprendre seul. Baddeley et Atkinson sont les principales figures de proue de ce nouveau courant dans lequel s'inscrit l'andragogie.

Nous devons enfin signaler que du cognitivisme ont émergé plusieurs autres théories. La première, c'est le constructivisme de Jean Piaget, né au milieu du XIXe siècle. La seconde théorie, c'est le socioconstructivisme de Lev Vygotsky.

1.1.2.2- Le constructivisme

Pour Jean Piaget (1964), l'apprentissage se fait à travers deux processus complémentaires : l'assimilation et l'accommodation qui signifient de façon respective que l'apprenant prend des informations de son environnement extérieur vers sa structure cognitive (assimilation) et quand cela est nécessaire sa structure cognitive peut connaître des modifications afin d'ajouter de nouvelles expériences. L'apprentissage est ici perçu comme «une tentative active pour construire du sens dans le monde qui nous entoure » et le rôle de l'enseignant est celui d'un guide à travers qui s'opère un apprentissage autodirigé, comme l'a souligné Lisa Fritscher (2008).

1.1.2.3- Le socioconstructivisme

Comme indiqué plus haut, le leader de cette théorie est Vygotski. Cette théorie d'apprentissage est basée sur le principe que c'est sous la tutelle de l'instructeur que l'apprenant prend possession des connaissances. Nous constatons que le magistère a déjà fait de la place pour l'enseignant vu comme un simple guide. Ce n'est plus l'enseignant qui donne la connaissance, mais plutôt c'est l'apprenant qui prend possession de la connaissance. Cette prise de la connaissance se fait en deux phases. La première, c'est la phase intra psychique et la seconde, la phase inter psychique qui permet l'intériorisation personnelle de la connaissance. Du socioconstructivisme découle une autre théorie d'apprentissage appelée apprentissage par imitation ou apprentissage par reproduction.

1.1.2.4- L'apprentissage par reproduction

Dans cette théorie d'apprentissage, l'instructeur procède par des exemples ou des questions et l'apprenant est invité à trouver des réponses appropriées en fonction de certaines règles. L'instructeur se sert de stimulus pour encourager l'apprenant à utiliser des thèmes étudiés pour résoudre les problèmes. L'élève trouve ainsi une façon d'appliquer les acquis à des situations nouvelles ou similaires. Il est en mesure d'adapter la règle selon de nouvelles situations. Il est à remarquer que cette théorie se soucie au moins de l'aspect pratique de ce que l'on apprend au contraire des cours magistraux.

1.1.2.5- La théorie de stimulation sensori-motrice

Le postulat de base de la théorie de stimulation sensori-motrice est que c'est lorsque les sens sont stimulés, que s'opère l'apprentissage vrai (Laird, 1985). Par sens, Laird parle surtout de la vue, mais aussi de l'ouïe, du toucher, de l'odorat, et du goûter. Pour Laird, les êtres humains et surtout les adultes apprennent plus à travers la vue (75%) qu'au travers des autres sens. L'ouïe qui est le deuxième sens le plus utilisé ne compte que pour 13%, tandis que les autres sens que sont le goûter, l'odorat et le toucher ne cumulent que seulement 12%.

1.1.2.6 La théorie cognitive-Gestalt

La théorie cognitive-Gestalt accorde beaucoup d'importance à l'expérience, au développement intérieur et à la résolution des problèmes. Pour Burns (1995), l'interprétation individuelle des besoins et préoccupations de l'apprenant peut paraître subjective en fonction des moments et des contextes.

1.1.2.7- La théorie d'apprentissage holistique:

Laird est un des leaders de la théorie d'apprentissage holistique. Selon lui, pour que l'apprentissage soit effectif, l'instructeur doit activer tous les éléments constitutifs de ce qu'il appelle "*individual personality*" et qui sont : l'intellect, l'émotion, les désirs ou impulsions corporelles, l'intuition, et l'imagination (Laird, 1985 page 121).

1.1.2.8- La théorie de la facilitation

Un des leaders de la théorie de la facilitation est Carl Rogers pour qui l'apprentissage s'opère plus facilement si l'enseignant se positionne comme un facilitateur des apprentissages. Pour Laird, (1985) ceci signifie que l'instructeur se doit de créer un environnement dans lequel l'apprenant trouve du confort et qui soit favorable à l'émergence d'idées nouvelles et débarrassé de toute menace provenant de facteurs externes. L'apprentissage se trouve facilité lorsque l'enseignant offre à l'apprenant la chance de prendre les responsabilités de son propre apprentissage et lorsque l'auto évaluation et la résolution des problèmes sont encouragés.

1.1.2.9- La théorie d'apprentissage expérientiel

Kolb, dans (McGill & Beaty, 1995) présente l'apprentissage comme un processus qui passe par quatre étapes continues et qui se fonde sur la supposition que s'il n'y avait pas de réflexion, les êtres humains persisteraient dans la répétition de leurs erreurs. Quant au processus d'apprentissage, il peut commencer à n'importe quel niveau des quatre étapes du processus.

CONCLUSION PARTIELLE

Toute cette diversité de théories d'apprentissage ne se résume qu'en deux groupes fondamentaux : les théories qui prônent la transmission du savoir et les théories qui croient en la construction du savoir.

En convoquant ces deux groupes de théories d'apprentissage, notre objectif est de comprendre l'impact réel que chacune d'elles a sur l'apprentissage du jeune adulte apprenant de l'ISAD de l'Université Félix Houphouët Boigny. En clair, entre un savoir transmis et un savoir auto construit, lequel a permis à l'étudiant de l'ISAD de mieux apprendre ? La notion d'apprentissage étant une notion difficile à appréhender, la note sur 20 de l'étudiant a été considérée comme la référence. Les diplômes ne sont-ils pas délivrés sur cette même base ?

Objet de cette recherche

Cette recherche vise à comprendre les notions *du enseigner autrement* et *du temps de travail personnel de l'étudiant*.

Objectif général

Il est question de comprendre comment enseigner le même contenu en un temps plus court, tout en permettant aux étudiants de mener des recherches personnelles. Cet objectif se décline en objectifs spécifiques suivants.

Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques qui découlent de l'objectif général ci-dessus sont :

- Vérifier si l'étudiant a les moyens de conduire un travail de recherche personnel.
- Déterminer la valeur réelle du travail personnel de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage.
- Identifier à quel niveau faut-il placer cette recherche personnelle de l'étudiant.

Hypothèses générales

Il est possible d'enseigner en peu de temps le même contenu et permettre aux étudiants de faire des recherches personnelles.

Hypothèses spécifiques

Cette hypothèse générale se décline en hypothèses testables suivantes.

- Malgré l'absence du wifi promis par l'Etat, l'étudiant a la possibilité de conduire des recherches personnelles.
- Le travail personnel de l'étudiant est un moyen valable d'acquisition des connaissances.
- Le travail personnel de l'étudiant peut se faire avant le cours magistral.

2- METHODOLOGIE

Pour répondre aux questions de recherche que nous nous posons, nous avons opté pour l'expérimentation en vue de tester la validité des quelques idées que nous nous faisons sur les défis du *enseigner autrement* et *du travail personnel de l'étudiant*.

2.1- L'expérimentation

Cette expérimentation a consisté à choisir deux classes de licence troisième année à qui nous devons enseigner en anglais les rudiments des sciences sociales et surtout le jargon des sciences sociales.

Sachant que des vidéos existent sur YouTube, nous avons donné un cours de deux heures au cours duquel nous avons donné le meilleur de nous-même en donnant des informations aussi variées que possible sur les sciences sociales. Il s'agit du groupe de licence 3 de bio anthropologie.

Quant au second groupe, celui de la licence 3 en socio anthropologie, nous leur avons parlé de l'importance de l'auto formation chez des jeunes adultes apprenants comme eux. Nous leur avons appris que se laisser enseigner, c'est accepter de recevoir du poisson de ses parents. Cela revient à accepter de se laisser traiter comme un enfant, alors qu'apprendre à apprendre par soi-même est une preuve de maturité qui équivaut à apprendre à pêcher plutôt que recevoir du poisson. Nous leur avons parlé de l'enseignant Einstein qui a déclaré ne jamais enseigner ses étudiants, mais qui créait plutôt les conditions pouvant être favorables à leur apprentissage. En un mot, nous les avons motivés à l'auto formation et ils étaient tous convaincus et disposés à se lancer dans cette aventure. C'est alors que nous leur avons indiqué la richesse du web et surtout de YouTube sur les informations générales dans presque tous les domaines de connaissance. Le travail a donc consisté à utiliser le reste du temps de la première séance de classe et le reste du temps qui nous séparait de la seconde séance pour récolter autant d'information que possibles sur les sciences sociales. Ils savaient qu'ils devaient être mis en compétition, mais ils ignoraient avec qui.

2.2- Un obstacle à cette expérimentation

La suite de l'expérimentation devait permettre à l'enseignant d'échanger avec les étudiants de la licence 3 de socio anthropologie pour voir dans quelle mesure compléter, voir enrichir les connaissances acquises par eux-mêmes. Hélas, une longue grève d'enseignants doublée d'une grève d'étudiants, n'ont pu permettre de mener cette expérimentation à terme. A la reprise, nous n'avions eu que du temps pour l'évaluation. Certes, ce n'est pas l'expérimentation du départ, mais le résultat n'en demeure pas moins intéressant !

Aussi, est-il important de prévenir que les termes tels que « qui a mieux compris que l'autre » qui permettent de déceler la plus efficace des méthodes soumises à l'expérimentation étant difficiles à appréhender, nous avons adopté comme référence, la note sur 20 de l'étudiant.

2.3- La recherche documentaire

Elle nous a permis d'accéder à des informations que nous avons trouvées nécessaires à la bonne compréhension des théories d'apprentissage. Les ouvrages consultés sont constitués d'articles scientifiques publiés, d'ouvrages de fonds sur les théories d'apprentissage.

2.4- Site de l'étude

L'enquête s'est déroulée à l'UFR des sciences de l'homme et de la Société de l'Université Félix Houphouët Boigny, plus précisément, à l'Institut des Sciences Anthropologiques du Développement (ISAD).

2.5- Population de l'étude

La population de l'étude est essentiellement composée d'étudiants filles et garçons régulièrement inscrits à l'Institut des Sciences Anthropologiques du Développement (ISAD) de l'Université Félix Houphouët Boigny.

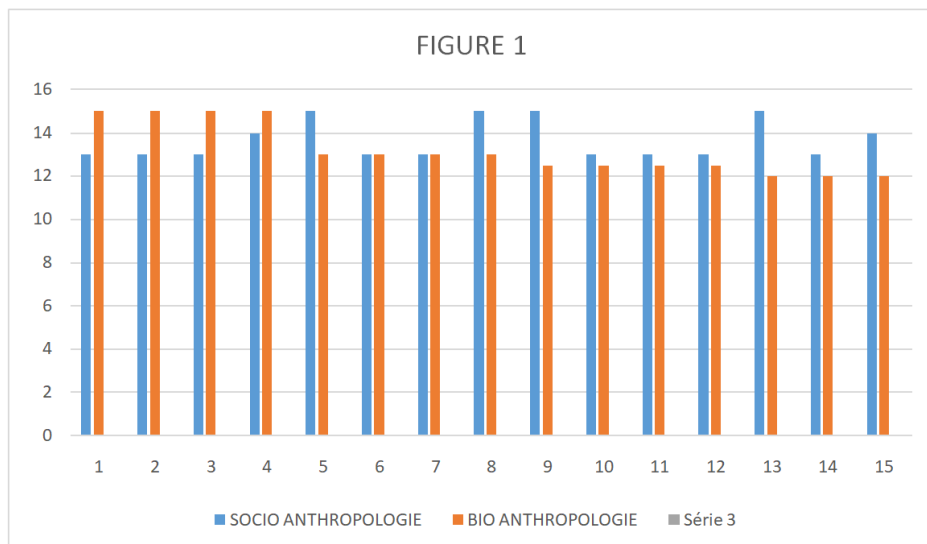
L'échantillon de cette enquête est constitué de 30 étudiants inscrits régulièrement en licence 3 à l'Institut des Sciences Anthropologiques du Développement (ISAD) dont 15 de la filière socio anthropologie et 15 de la filière bio anthropologie au début de cette étude expérimentale, en Mai 2017. Le chiffre 15 s'est imposé à nous dans la mesure où la filière bio anthropologie ne comptait que 16 étudiants en licence 3. Nous avons donc choisi les 15 premiers sur la liste et avons pris le même nombre en socio anthropologie qui comptait plus d'étudiants.

3- RESULTATS DE L'ETUDE

L'évaluation a consisté en une production de mini mémoire (environ 5 à 6 pages) de présentation des sciences sociales et à un examen final plus rigoureux sur la connaissance générale des sciences sociales. La note du mini mémoire a compté comme note de travaux dirigés représentant 40% de l'évaluation. Quant à l'examen, il a compté pour 60% de l'évaluation sommative de l'année. La note ci-dessous représente la moyenne annuelle de l'étudiant.

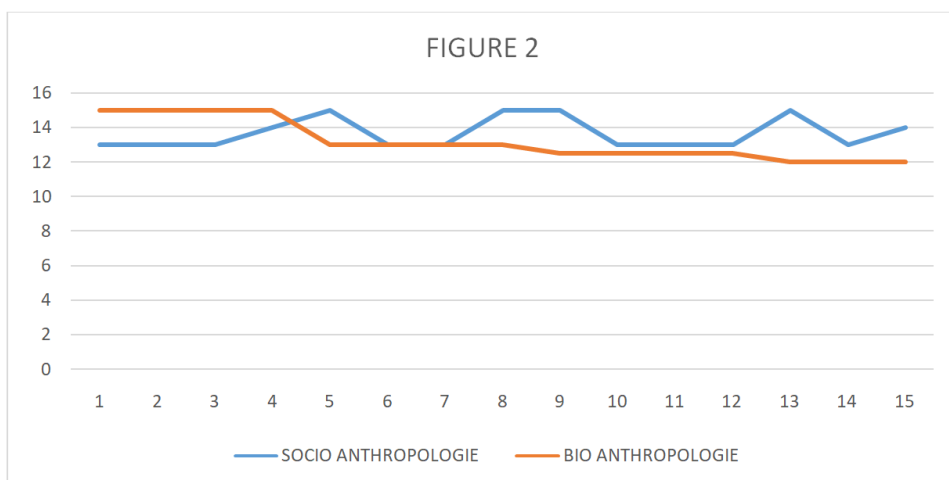
Nous considérons comme premier résultat le fait que le travail demandé ait pu se faire et que chacun des étudiants ait rendu, soit le travail personnel de l'étudiant, soit la copie d'examen. C'est donc la confirmation de l'hypothèse selon laquelle malgré l'absence du wifi promis par l'Etat, l'étudiant a la possibilité de conduire des recherches personnelles, soit sur son téléphone portable, soit dans une cabine qui vend des services d'internet.

Ensuite, la figure 1 montre que 10 étudiants de la filière socio anthropologie qui n'ont suivi aucun cours ont dominé soit légèrement, soit totalement leurs pairs de bio anthropologie qui ont suivi le cours. Seulement 04 sur 15 des étudiants en bio anthropologie ont eu une performance supérieure à celles des socio anthropologues.



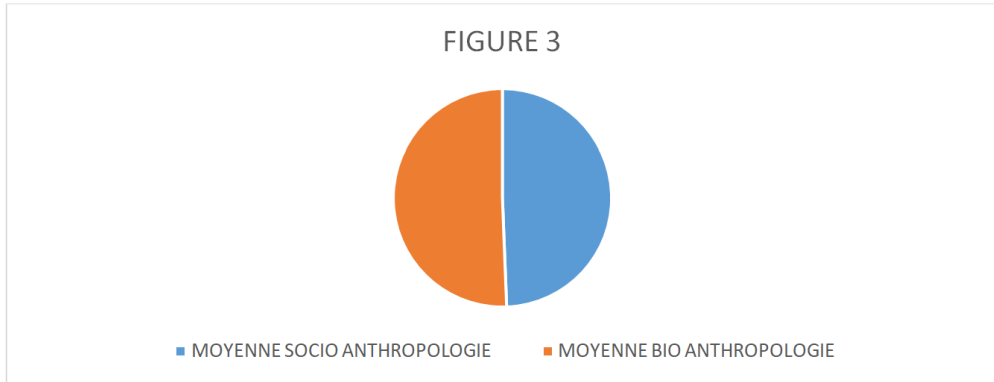
source : notre enquête

La figure 2 ci-dessous rend compte de cette avance de ceux qui n'ont pas suivi de cours, mais qui ont appris par eux-mêmes, grâce à leurs recherches personnelles, sur ceux qui se sont contentés du cours magistral. Ces résultats confirment les hypothèses 2 et 3 qui stipulent respectivement que le travail personnel de l'étudiant est un moyen valable d'acquisition des connaissances et qu'il peut se faire avant ou même en dehors du cours magistral.



source : notre enquête

Quant à la figure 3, elle ne rend pas compte de façon visible de cette avance, mais elle nous permet au moins de découvrir que nous pouvons compter sur l'auto apprentissage dans l'enseignement supérieur.



source : notre enquête

4- DISCUSSION DES RESULTATS

En effet, si nous avons pu être en mesure de présenter des résultats, c'est bien la preuve que le travail personnel de l'étudiant peut être demandé et l'enseignant obtiendra les résultats qu'il est en droit d'en attendre. Il est évident que des arguments que les étudiants avancent régulièrement en vue de pousser les enseignants au statut quo concernent le manque de couverture en wifi sur le campus de l'Université Félix Houphouët Boigny. Tous, enseignants et étudiants attendent cette couverture en wifi pour essayer d'appliquer les recommandations du système LMD.

Or, pour 200 fcfa, chaque étudiant a la possibilité de se rendre dans un cyber café pour une connexion d'une heure. En outre, ils ont presque tous la possibilité de se connecter via leur téléphone portable pour moins que le coût horaire du cyber café. Par conséquent, l'argument de l'absence du wifi promis par l'Etat n'est que diversion pour justifier le manque de volonté à s'engager dans des recherches personnelles.

La preuve est que les étudiants qui se sont prêtés à notre expérimentation n'ont plus évoqué leurs difficultés de connexion dès qu'ils ont épousé l'idée d'exprimer leur maturité d'apprenants adultes, prêts à apprendre à pêcher au lieu de recevoir un poisson qui ne leur offre que la possibilité d'avoir un seul repas.

Le deuxième constat qui découle des résultats de cette expérimentation est que par la note qui résulte de l'évaluation des fruits de leurs recherches personnelles, les étudiants de socio anthropologie ont démontré que le travail personnel de l'étudiant est un moyen valable d'acquisition des connaissances. Bien orienté, il pourrait devenir une alternative crédible aux cours magistraux.

Enfin, le fait que nous ayons placé ce travail personnel avant le cours magistral qui n'a finalement jamais eu lieu et qui a pourtant donné ces résultats que nous jugeons satisfaisants, est la preuve que le travail personnel de l'étudiant peut se faire avant le cours magistral et garder toute son utilité. Nous voici à la fin des résultats de cette expérimentation, mais au-delà de ces résultats de quoi s'agit-il ?

Il est question du vieux débat de la tête bien faite qui serait préférable à la tête bien pleine. Il s'agit donc de l'opposition entre le groupe de théories qui prônent la transmission de la connaissance et de ceux qui estiment que la connaissance se construit. Les uns, c'est-à-dire, ceux qui croient en la transmission de la connaissance, sont des acteurs de la pédagogie traditionnelle qui est à la base des cours magistraux. Cette théorie part du principe d'un enseignant qui est détenteur du savoir et dont la mission est de remplir le cerveau vide de l'apprenant. Ici, nous constatons que les rôles sont bien définis. L'enseignant qui possède la connaissance la transmet à l'apprenant dont le rôle est d'écouter attentivement, d'en prendre note et d'assimiler, car en cas d'échec, l'apprenant en porte l'entière responsabilité, puisque l'approche transmissive ne tient compte, ni des individualités des apprenants, ni de leurs styles d'apprentissage tels que prônés par Trocme-Fabre (1987). Cette approche ignore totalement le rôle de la cognition dans le processus d'apprentissage. Aussi, ignorent-ils le rôle fondamental des sens qui pour Laird (1985) détermine l'apprentissage vrai. Selon cet auteur, la pédagogie traditionnelle, par conséquent les cours magistraux tels qu'enseignés, ne s'adressent qu'à 13% de leur public! En effet, le cours magistral étant un long monologue sollicite surtout le sens de l'ouïe (l'oreille) qui contrôle seulement 13% de ce que nous apprenons au détriment du sens de la vue (les yeux) qui compte pour 75 % des apprentissages. En de termes plus clairs, les cours magistraux tels que nous les connaissons ne permettent qu'à 13 étudiants sur 100 de comprendre le message que nous voulons faire passer. N'est-ce pas une des raisons pour lesquelles l'on nous invite à enseigner autrement ?

En face de cette méthode qui voit la connaissance comme quelque chose de transmissible, il y a celle qui estime que la connaissance se construit au-dedans de l'apprenant, plus particulièrement, dans la sphère mentale ou cognitive de l'apprenant. Pour ce second groupe, l'apprentissage est « une tentative active pour construire du sens dans le monde qui nous entoure ». Pour eux, le rôle de l'enseignant est celui d'un guide à travers qui s'opère un apprentissage autodirigé, comme l'a souligné Lisa Fritscher (2008).

Dans le même sens, Trocme-Fabre (1987) identifie trois styles ou profils d'apprentissage que sont : le profil visuel, le profil auditif et le profil kinesthésique. En effet, pour cet auteur, dans un groupe classe donné, il y a forcément des apprenants qui n'apprennent mieux que lorsque leurs yeux ont vu (style visuel). De même, il y a des apprenants qui n'apprennent mieux que lorsque leurs oreilles ont été sollicitées (style auditif). Enfin, dans la même classe, il y a forcément des apprenants qui n'apprennent mieux que lorsqu'ils ont été impliqués d'une manière ou d'une autre dans l'apprentissage (le profil kinesthésique).

Au vu de tout ce qui est dit, nous faisons remarquer que les cours magistraux qui résultent de la pédagogie traditionnelle ne s'adressent qu'à un groupe d'apprenants : ceux du style auditif ! Marguerite Altet (1994), n'en ajoute-t-elle pas à cette critique majeure lorsqu'elle décrit les cours magistraux comme un moyen par lequel s'opère « une transmission des connaissances spécialisées faite dans un discours scientifico-pédagogique monologué, autocentré, cohérent, mais qui, en raison de l'importance des effectifs de son public, ne prend pas en compte les apprenants et leurs feedbacks et s'appuie rarement sur les interactions ou le dialogue lors de la transmission en amphithéâtre par exemple » ? Lors des cours magistraux, que deviennent donc les apprenants des styles d'apprentissage visuels et kinesthésiques qui sont pourtant présents dans la salle ? Hélas, ils sont royalement ignorés et contraints à l'échec !

Par contre, notre expérimentation renvoie un groupe classe donné à l'auto apprentissage, un apprentissage que nous qualifions de responsable, bien qu'informel ! Ici, la classe disparaît au profit du web. Aussi, le professeur qui donne des notes fait place à un autre enseignant du web, plus docile, et qui accepte de répéter autant de fois que l'apprenant le sollicite. La vidéo qu'il a téléchargée sur YouTube lui offre à la fois le confort du visuel et de l'auditif. Ainsi, l'apprenant devient le seul maître de son apprentissage. Il choisit le moment de cet apprentissage, ou la meilleure vidéo selon lui etc. Il n'est pas simplement impliqué dans son apprentissage (style kinesthésique), mais il en est l'acteur principal ! Malcom Knowles (1990) ne dit-il pas que les adultes apprennent mieux quand le cadre de formation est informel, confortable, flexible et sécurisant ?

Robbins (1988) admet qu'au départ, l'enfant est vierge de connaissances. On comprend alors que ce soit le maître qui lui apporte la connaissance de base dont il a besoin, mais pour nous, que cette transmission des connaissances se perpétue jusqu'à l'université ne s'expliquerait que si la maternelle se déplaçait dans nos universités !

Comme le dit Goguelin (1989) il est temps de distinguer la pédagogie (l'apprentissage des enfants) de l'andragogie (l'apprentissage des adultes) ! Dans le même sens, nous disons qu'il est temps que les enseignants-chercheurs comprennent qu'il n'y a aucun enfant vierge de connaissances dans nos universités ! Nous y avons affaire à des adultes, capables d'aller dans les bibliothèques physiques ou électroniques, ou sur le web, pour acquérir des connaissances de base que nous avons le devoir de renforcer.

D'aucuns nous rétorqueront : que ferons-nous de nos cours conçus au prix de grands efforts ? A ceux-là nous répondons : faites-en des livres que vous mettez au programme et que l'étudiant devrait nécessairement lire avant le début de votre cours. Ainsi, le cours lui-même sera constitué de séances de questions-réponses par exemple et d'approfondissement. ».

CONCLUSION GENERALE

Nous pouvons affirmer au terme de cette expérimentation que l'étudiant de l'université Félix Houphouët Boigny a les moyens de conduire un travail personnel de recherche valable, et relativement comparable aux cours magistraux qui se limitent à la communication des informations générales. Ce travail personnel peut être conduit sur le campus comme hors du campus, soit avec le partage de la connexion à partir du téléphone portable de l'étudiant, soit au cyber café. Cette vérité n'annihile cependant pas la nécessité d'une couverture wifi performante attendue de tous.

Notre expérimentation a montré que demander ce travail personnel de l'étudiant quelques semaines ou jours avant le cours magistral offre l'avantage à l'étudiant d'arriver au cours magistral préparé car, doté des connaissances de base au tour desquelles s'articule le cours magistral. Ainsi, sera-t-il en mesure de poser des questions fondamentales qui aiguïseront sa compréhension.

Enfin, nous conseillons à l'enseignant d'adopter la posture du simple guide en apprentissage, et non celle de l'enseignant qui sait tout, peu importe son grade et sa qualité. Einstein ne disait-il pas à peu près ceci : « Je n'enseigne jamais mes étudiants. Je ne fais que créer les conditions pouvant être favorables à leur apprentissage » ? L'apprentissage vrai n'est-il pas un acte individuel ?

RÉFÉRENCES

- Aka Adou (2004) *Le cours magistral vu par des enseignants de l'université de Cocody* in RES Academia VOL.22, N°1
- Annie Bruter, (2013) *Le cours magistral comme objet d'histoire*, *Histoire de l'éducation*[En ligne], 120 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 12 novembre 2013. URL: <http://histoire-education.revues.org/1829> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1829
- Burns, R. (1995). *The adult learner at work*, Sydney: Business and Professional Publishing, Sydney-
<http://www.elearning.ac.uk/elearningandpedagogy/peddesign/emodels/emodels>
- Burrhus Frederic Skinner (1904 1990) *Modern Perspectives on B. F. Skinner and Contemporary Behaviorism*, James T. Todd & Edward K. Morris
- D.C. Phillips & Jonas F. Soltis (2003), *Perspectives on Learning*, Teachers College Press.
- Development, Oxford Brookes University press, Oxford
- Donald A. Bligh (2009) *What's the Use of Lectures?* Jossey-Bass, San Francisco,
- Dr Ellen Weber (2009) www.brainleadersandlearners.com
- Eric Jensen (1998), *Teaching with the brain mind*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development USA, Virginia
- Goguelin Pierre (1989), *Le management psychologique des organisations*, ESF Editeur, Paris
- Jean Nicot (1606) *Trésor de la langue française, tant ancienne que moderne*, Paris, David Douceur
- Jean Piaget (1964) in Susan Pass (2004) *Parallel Paths to Constructivism*, Jean Piaget and Lev

Vygotsky, Library of Congress, Cataloging in Publication Data

George E Grau (1995). *Cognitive psychology and its application to education*. Clear Lake, TX: University of Houston, Technology and Learning Department. Retrieved April 26, 2001, from the World Wide Web

Laird, D. (1985), *Approaches to training and development* Addison-Wesley, Reading, Mass, Perseus Books

Le Littré, Dictionnaire de la langue française

Lev Vygotsky in Susan Pass (2004) *Parallel Paths to Constructivism*, Jean Piaget and Lev Vygotsky, Library of Congress, Cataloging in Publication Data

Lisa Fritscher (2008), About.com Guide

Lucksinger (2001), Cognitivism vs Behaviorism in learning theory

Malcom, Knowles (1990) *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Les Éditions d'Organisation., Paris.

Marguerite Altet (1994), *Le cours magistral universitaire, un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement apprentissage*, recherche et formation No 15

McGill, I & Beaty, L (1995) *Action Learning*, second edition: a guide for professional, management and educational development London, Kogan

Michael Bassey (1968) *Learning methods in tertiary education*, London, Internal paper Nottingham Regional College of Technology

Michel Bréal (1872), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette

Robbins (1988) A Psycho aesthetic Perspective on Creative Arts Therapy and Training the Art in Psychotherapy. Vol. 15 pp. 95-100. Pergamon Press plc, Printed in the U.S.A.

Rollin Mc Craty, Ph.D., Mike Atkinson, Dana Tomasino, B.A., and Raymond Trevor Bradley (2009) *The Coherent Heart Heart-Brain Interactions, Psychophysiological Coherence, and the Emergence of System-Wide Order*, West Park Avenue Boulder Creek, California 95006 rollin@heartmath.org ,

Susan Pass (2004) *Parallel Paths to Constructivism*, Jean Piaget and Lev Vygotsky, Greenwich, Library of Congress, Cataloging in Publication Data

Trocme-Fabre, H (1987) *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie* Les éditions d'organisations, Paris

TODD, JAMES T .and MORRIS, EDWARD K., eds. (1994). *Modern Perspectives on John B. Watson and Classical Behaviorism*. Westport, CT: Greenwood.

Todes, D. P (1997) *Pavlov's Physiological Factory*, Isis. Vol.88. The History of Science Society Web: www.brookes.ac.uk/services/ocslid