



# Safara

*Revue internationale de  
langues, littératures et cultures*

**N°18  
2019**

**Laboratoire de recherches en art et cultures  
(LARAC)**

Université Gaston Berger de Saint-Louis  
B.P. 234, Saint-Louis, Sénégal  
ISSN 0850-5543



## **SAFARA N° 18/2019**

### **Revue internationale de langues, littératures et cultures**

UFR Lettres et Sciences Humaines, Université Gaston Berger,  
BP 234 Saint Louis, Sénégal  
Tel +221 961 23 56 Fax +221 961 1884  
E-mail : omar.sougou@ugb.edu.sn / mamadou.ba@ugb.edu.sn

#### **Directeur de Publication**

Omar SOUGOU, Université Gaston Berger (UGB)

#### **COMITE SCIENTIFIQUE**

Augustin	AINAMON (Bénin)	Maweja	MBAYA (Sénégal)
Mamadou	CAMARA (Sénégal)	Babacar	MBAYE (USA)
Simon	GIKANDI (USA)	Maki	SAMAKE (Mali)
Pierre	GOMEZ (Gambie)	Ndiawar	SARR (Sénégal)
Mamadou	KANDJI (Sénégal)	Aliko	SONGOLO (USA)
Baydallaye	KANE (Sénégal)	Marième	SY (Sénégal)
Edris	MAKWARD (USA)	Lifongo	VETINDE (USA)
Abdoulaye	BARRY (Sénégal)	Fallou	NGOM (USA)

#### **COMITE DE RÉDACTION**

Rédacteur en Chef : Badara SALL (UGB)  
Corédacteur en Chef : Babacar DIENG (UGB)  
Administrateur : Khadidiatou DIALLO (UGB)  
Relations extérieures : Maurice GNING (UGB)  
Secrétaire de rédaction : Mamadou BA (UGB)

#### **MEMBRES**

Ousmane NGOM (UGB)  
Oumar FALL (UGB)  
Moussa SOW (UGB)

© SAFARA, Université Gaston Berger de Saint Louis, 2019  
**ISSN 0851- 4119**

Couverture : Dr. Mamadou BA, UGB Saint-Louis



## Sommaire

1. “Sisterhood in Zora Neale Hurston’s *Their Eyes Were Watching God*” 1  
**Mame Mbayang Touré**
2. “Socio-Political Upheaval And Its Immorality In Okey Ndibe’s *Arrows Of Rain*” ..... 15  
**Yelian Constant Aguessy**
3. “Shortcuts are Wrong Cuts: A Critical Study of Nana Grey-Johnson’s *The Magic Calabash*” ..... 37  
**Abdul-Karim Kamara**
4. “Between the Hammer and the Anvil: The Predicament of US Big Tech Giants in the US and Abroad” ..... 57  
**Babacar Dieng**
5. « Les trois formes d’ « amour » selon la philosophie de Martin Luther King, Jr » ..... 75  
**Mouhamed Diop**
6. « Impacto de la Revolución Cubana en la Descolonización de África » ..... 95  
**Djibril Mbaye**
7. « Le Kôfandé a Nigui-Saff : un art musical traditionnel au service d’une esthétique sociale » ..... 119  
**Gnagny Pedro Kennedy**
8. « Aperçu de la pratique de l’interprétation dans les centres de santé au Burkina Faso : Etude de cas » ..... 161  
**F. E. G. Sanon-Ouattara, Aristide Yodal, Kathryn Batchelor**
9. « Construction de syllabus de cours et apprentissage des étudiants : une exploration en département d’histoire » ..... 191  
**Dègnon Bagan**

10.« Le dispositif de pédagogie de projet et la construction de l’interculturel ».....	211
--	-----

**Assane Diakhaté**

11.“Mandinka Loanwords in Vélingara Fulakunda Variety: A Study of Some Morpho-phonological Features” .....	233
--	-----

**Vieux Demba Cissoko**

## **« Construction de syllabus de cours et apprentissage des étudiants : une exploration en département d'histoire »**

**Dègnon Bagan, Université de Lomé, Togo**

### **Résumé**

Le syllabus de cours apparaît comme un auxiliaire de la dynamique de l'apprentissage. Il fonde le contrat didactique, crée un rapport au savoir autonome et a des impacts sur les apprentissages. À l'Université de Lomé au Togo, des cours n'ont pas de syllabus ; ceux qui existent manquent d'éléments constitutifs. Quelles caractéristiques présentent les syllabus ou plans de cours à l'Université de Lomé ? Cette étude qualitative exploratoire a analysé la composition d'un corpus de seize (16) syllabus de cours d'histoire pour en déduire la portée pour l'apprentissage des étudiants. Les syllabus étudiés ne définissent pas explicitement les tâches, rôles et responsabilités des acteurs ; ils n'articulent pas leurs différents éléments constitutifs en vue d'une régulation interne entre pratiques d'enseignement et efforts d'apprentissage. Ces syllabus n'ont pas de portée dynamique et ne peuvent pas faciliter l'apprentissage.

**Mots-clés** : pédagogie universitaire, Université de Lomé, département d'histoire, syllabus de cours, apprentissage.

### **1. Introduction**

Le syllabus de cours (sommaire, plan, engagements pédagogiques), pour aider à l'apprentissage, contient les éléments fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage. Ces éléments sont pris en compte proportionnellement à leur importance dans le cours. Loin d'être une simple énumération, ils sont articulés de manière à organiser les différents moments du processus d'enseignement-apprentissage, notamment le contrat didactique, l'appui ou le support aux étudiants, l'alignement pédagogique et le guidage de l'apprentissage (Leduc, 2013). Le syllabus de cours prépare ainsi, de par sa construction, la dynamique de l'apprentissage ou de l'acquisition des savoirs en fondant les attentes réciproques entre les

enseignants et les étudiants. Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne francophone (ASSF), en général et, du Togo, en particulier, où l'enseignement supérieur ne crée pas les conditions de l'appropriation et du transfert des connaissances (Bagan, 2017), nous questionnons et analysons la nature et les caractéristiques des syllabus qui organisent les différents enseignements. Cette contribution explore la façon de construire les syllabus de cours en rapport avec les apprentissages potentiels des étudiants.

## **2. Problématique**

De par ses composantes et sa nature descriptive, le syllabus apparaît comme un constituant essentiel de l'offre de formation et de l'enseignement. C'est un document écrit pour offrir, aux étudiants, toutes les informations relatives à un cours et nécessaires pour leur permettre de comprendre son organisation. Pour ce faire, le syllabus explicite la démarche pédagogique de l'enseignant (Daele & Sylvestre, 2013 ; Pafeu, 2011 ; Cefes, 2010) par la présentation claire des liens entre objectifs, éléments de contenu, activités d'apprentissage et évaluation. Il est donc un moyen d'organiser le cours en créant un contrat didactique, c'est-à-dire une entente mutuelle entre enseignant et étudiants ; et il constitue un outil de communication pour informer et motiver les derniers.

Par la motivation -pouvant provenir aussi bien de l'apprenant, de l'enseignant que de l'environnement- l'étudiant se met efficacement à l'apprentissage à travers des investissements soutenus. Le contexte de paradigme d'apprentissage oblige l'étudiant à construire des connaissances et à développer des compétences à travers des interactions (Lison et Jutras, 2014) nourries de conflits sociocognitifs (Mandeville, 2009, Schwille et Dembélé, 2007). Il y a, ainsi, une logique d'apprentissage durable où la participation active de l'étudiant s'articule avec l'activité et l'encadrement assurés par l'enseignant. Ce dernier a le devoir de rendre effective la double compréhension interpersonnelle (théorie de l'esprit) et épistémique des apprenants (compréhension de la culture à laquelle ils sont confrontés) (Dessus, 2008).



Ces conditions de l'enseignement induisent les conditions de l'apprentissage à travers les trois phases de l'activité de l'enseignant, notamment 1) la phase pré-active pour préparer l'objet d'apprentissage, 2) la phase interactive pour mettre l'apprenant en activité au travers des jeux de dévolution et de contre-dévolution et 3) la phase post-active ou le « retour sur image » pour évaluer, décider et communiquer des résultats. La construction des syllabus, même si elle n'obéit pas à une règle absolue et que les informations que contiennent les syllabus peuvent varier d'un cours à l'autre (Daele & Sylvestre, 2013 ; Zhang, 2012), doit tenir compte de ces phases pour éclairer les étudiants sur le cours et les encourager à s'y impliquer. Ce qui les amène à s'y référer en moyenne une fois par semaine durant une session. (Pafeu, 2011)

Ainsi le syllabus, selon Daele et Sylvestre, est un outil important, surtout dans le cadre de la réforme de Bologne, pour la comparaison de l'équivalence des cours et des programmes entre différentes universités ; il est de plus en plus rendu public pour tout ou partie. Suite à l'adoption du modèle de Bologne en 2008, l'Université de Lomé a opté d'inclure les syllabus dans les supports ou polycopiés des cours. Ces supports ont été rares dans le processus de formation (Bagan, 2016 ; Kola, Dekor, Abbey, & Palassi, 2011). Plus récemment, une étude effectuée au second semestre (Semestre Mousson) de l'année académique 2016-2017 a montré que les enseignants mettent de plus en plus de supports et de polycopiés de cours à la disposition des apprenants. Au département d'histoire, presque toutes les Unités d'enseignement sont objets de supports de cours (UL, 2017). Toutefois notre sondage durant la même période a montré que les supports, dans l'ensemble, soit ne présentent pas de syllabus, ou ces derniers sont peu volumineux et n'atteignent pas deux pages (traitées à l'ordinateur). Quelles caractéristiques présentent les syllabus ou plans de cours à l'Université de Lomé ? Que déduire de leur construction pour l'apprentissage chez les étudiants ? Cette étude s'appesantit, d'une part, sur l'analyse des composantes des syllabus de cours de notre corpus et, d'autre part, sur leur portée dans le processus d'apprentissage des étudiants.

### **3. Cadre théorique**

Par le syllabus, l'enseignant implique les étudiants, ses principaux interlocuteurs, dans le processus enseignement-apprentissage. En effet, outre l'explicitation des règles et la fondation d'un contrat didactique entre eux, le syllabus suffisamment élaboré favorise l'autonomie des étudiants et leur fournit des outils d'organisation de la pensée et de l'apprentissage (Leduc, 2013). Ce syllabus a des impacts majeurs sur les apprentissages en leur apportant des réponses à des questions essentielles que sont l'importance du cours dans leur formation et le programme qu'ils suivent ; leurs rôles et leurs responsabilités ; les types d'interlocuteurs qu'ils auront dans le cours ; le déroulement du cours ; le volume de son contenu ; l'utilité du cours ; les tâches qu'ils auront à effectuer pour réussir dans le cours (Mercier, Pineault & Pineau, 2016 ; Leduc, 2013). Ainsi, le syllabus de cours prépare la dynamique de l'apprentissage à l'université ; il est, de facto, un outil qui participe à l'autonomisation de l'étudiant, de par sa nature descriptive et explicite, ses éléments constitutifs et ses caractéristiques.

C'est pourquoi Panteix (2011) énonce que l'explicitation, par l'enseignant, de ses comportements et attitudes vis-à-vis des apprenants favorise leur autonomie en apprentissage ; ces derniers pouvant, dans la dynamique de l'apprentissage, se reporter à des éléments visibles, parmi lesquels nous comptons le syllabus de cours. Pour lui, l'acquisition de l'autonomie ou de comportements autonomes se fonde sur trois éléments basiques : 1) la transparence qui veut que tout soit dit à l'apprenant et explicité à son attention, 2) l'objectivation qui postule que tout ce qui est dit à l'apprenant se base sur un ensemble de savoirs et de règles et 3) la publicisation ou la création d'un contexte dans lequel l'élève doit pouvoir se reporter à des éléments visibles, d'où les affichages en classe. Cette énonciation de Panteix rend compte de l'importance du syllabus de cours, en ce sens qu'il suggère un contrat didactique lisible entre enseignant et étudiants, de même qu'il induit une facilitation de l'apprentissage, mieux une autonomie en apprentissage.

#### **4. Méthodologie**

Deux analyses documentaires ont été les étapes ayant marqué notre collecte des données.

D'abord, nous avons confronté des propositions de rubriques d'éléments sur la construction de syllabus (Daele & Sylvestre, 2013 ; Pafeu, 2011) avec 21 syllabus de cours d'universités, de hautes écoles et de collèges universitaires. Ces syllabus concernent différents domaines et disciplines et portent notamment sur des cours d'histoire, médecine, français, urbanisme et habitat, sociologie, anthropologie, sciences politiques, sciences biologiques, communication, psychologie du travail. Cet exercice nous a permis d'identifier les rubriques récurrentes dans l'élaboration des syllabus.

Ensuite, ces récurrences nous ont servi de critères de pertinence pour analyser un corpus de seize (16) syllabus de cours d'histoire au département d'histoire de l'Université de Lomé au Togo. Nous avons vérifié l'existence, dans ces syllabus, des composantes 1) qui concrétisent le contrat didactique entre enseignants et étudiants, et 2) qui favorisent l'organisation de la pensée et le travail des étudiants.

L'analyse des données issues des deux étapes nous a permis de montrer la pertinence des syllabus de cours et de déduire leur portée pour l'apprentissage des étudiants.

#### **5. Résultats**

##### **5.1. Construction des syllabus de cours**

###### **5.1.1. Vers l'analyse des syllabus de cours**

L'analyse des différents documents et des 21 syllabus de cours nous a permis de retenir des rubriques plus ou moins détaillées pour la constitution d'un syllabus.

**Tableau°1 - Éléments constitutifs d'un syllabus de cours**

<b>CONSTITUANTS DU SYLLABUS</b>				<b>DÉTAILS DES CONSTITUANTS</b>
<b>Présentation générale du cours</b>				Acronyme (sigle) et intitulé Relation au programme de formation Faculté/département Prérequis
<b>Coordonnées de l'enseignant (e)</b>				Nom Courriel Numéro de téléphone Bureau Disponibilité ou informations de contact
<b>Description du cours</b>				
<b>Apprentissages visés (objectifs ou compétences)</b>				Compétences Objectifs généraux Objectifs spécifiques
<b>Contenus du cours</b>				
<b>Programmation chronologique ou déroulement du cours</b>				
<b>Modalités d'enseignement-apprentissage</b>				Méthode d'enseignement/TD/TP Monitorat Tutorat Participation des étudiants ou attentes de l'enseignant Activités d'apprentissage
<b>Modalités d'évaluation des apprentissages</b>				Formes d'évaluation Types d'évaluation/d'épreuves Barèmes Critères d'évaluation Pondération des notes
<b>Matériels utilisés</b>				Livres de références ou obligatoires Polycopiés de cours Autres matériels
<b>Consignes pour exercices individuels ou de groupe</b>				
				Règlement de base

	Tricherie
	Plagiat
<b>Politique de classe</b>	
	Bibliothèques universitaires ou autres
	Sites web
<b>Ressources ou services complémentaires</b>	Plateformes d'enseignement à distance

Les éléments constitutifs tels que mentionnés dans le tableau 1, soit les différentes rubriques et leurs détails, ont servi de grille d'analyse des syllabus de cours composant notre corpus.

### 5.1.2. Constitution des syllabus analysés : une absence d'explicitation et de contrat didactique

Les syllabus analysés ne contiennent pas les éléments indispensables à la création d'un véritable contrat didactique entre les acteurs que sont les enseignants et les étudiants.

**Tableau°2 - Éléments constitutifs des syllabus analysés**

CONSTITUANTS DES SYLLABUS	DÉTAILS DES CONSTITUANTS	SCORE SUR 16
<b>Présentation générale du cours</b>	Acronyme (sigle) et intitulé	<b>16</b>
	Relation au programme de formation	<b>2</b>
	Faculté/département	<b>15</b>
	Prérequis	<b>1</b>
<b>Coordonnées de l'enseignant (e)</b>	Nom	<b>16</b>
	Courriel	<b>8</b>
	Numéro de téléphone	<b>3</b>
	bureau	<b>0</b>
	Disponibilité ou informations de contact	<b>0</b>
		<b>3</b>
<b>Description du cours</b>		
<b>Apprentissages visés (objectifs ou compétences)</b>	Compétences	<b>0</b>
	Objectifs généraux	<b>8</b>
	Objectifs spécifiques	<b>6</b>
		<b>3</b>
<b>Contenus du cours</b>		

- Dègnon Bagan -

Programmation chronologique ou déroulement du cours			2
Modalités d'enseignement-apprentissage	Méthode d'enseignement/TD/TP		2
	Monitorat		0
	Tutorat		0
	Participation des étudiants ou attentes de l'enseignant		0
	Activités d'apprentissage		0
Modalités d'évaluation des apprentissages	Formes d'évaluation		0
	Types d'évaluation/d'épreuves		6
	Barèmes		0
	Critères d'évaluation		0
	Pondération des notes		0
Matériels utilisés	Livres de références ou obligatoires		12
	Polycopiés de cours		0
	Autres matériels		0
			0
Consignes pour exercices individuels ou de groupe			
Politique de classe	Règlement de base		0
	Tricherie		0
	Plagiat		0
Ressources ou services complémentaires	Bibliothèques universitaires ou autres		0
	Sites web		0
	Plateformes d'enseignement à distance		0

Le tableau°2 montre que, outre l'absence de constituants capitaux, les éléments constitutifs des syllabus analysés ne sont pas objets d'une prise en compte équitable et d'explicitation.

*La présentation générale des cours et les coordonnées des enseignants.* Les syllabus mentionnent les acronymes et intitulés des cours (16 syllabus), la faculté et le département de domiciliation des cours (15 syllabus). Par contre, 2 syllabus font mention de la relation des cours au programme de formation et 1 syllabus explicite les prérequis du cours.

Les noms sont l'essentiel des coordonnées des enseignants (16 syllabus). 8 syllabus mentionnent les courriels et 3 mentionnent les numéros de téléphone.

Aucun syllabus ne donne d'indication sur le bureau et les disponibilités des enseignants.

*La description du cours et les apprentissages visés (compétences et objectifs).* Trois (3) syllabus mentionnent la description du cours désignée de deux manières : résumé d'orientation du cours (2 syllabus) et cadre conceptuel du cours (1 syllabus).

Aucun syllabus ne mentionne les compétences visées. Par contre, des objectifs généraux et des objectifs spécifiques de cours sont mentionnés respectivement dans 8 et 6 syllabus de cours.

*Les contenus, les programmations chronologiques et les déroulements des cours.* Les éléments de contenus de cours sont objets de 3 syllabus dont deux en mentionnent les programmations chronologiques ou les déroulements.

*Les modalités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation.* En ce qui concerne les modalités d'enseignement, seules les méthodes d'enseignement apparaissent dans 2 syllabus de cours sur les 16 analysés. Aucune information n'apparaît sur la participation des étudiants ou les attentes des enseignants, les activités d'apprentissage, le monitorat ou le tutorat.

Les informations sur les modalités d'évaluation se résument aux énonciations des types d'épreuves. Les formes d'évaluation (continues, formatives, sommatives), les barèmes et critères d'évaluation ou la pondération des notes ne sont pas indiqués.

*Les matériels utilisés et les services ou ressources complémentaires.* Les matériels utilisés sont essentiellement les ouvrages de référence ou considérés comme obligatoires dans les lectures des étudiants. Ils sont désignés sous diverses appellations, à savoir : « références bibliographiques », « indications bibliographiques », « bibliographie sommaire indicative », « bibliographie sélective » ou « éléments de bibliographie ». Ils font l'objet de 12 syllabus sur 16. Ce qui montre que 4 syllabus ne mentionnent pas d'éléments de bibliographie à l'intention des étudiants. De plus, aucun syllabus ne mentionne des photocopiés ou autres matériels utilisés.

De même, aucun syllabus ne mentionne de ressources ou services complémentaires tels que les bibliothèques universitaires ou autres, les sites web, les plateformes d'enseignement à distance auxquels les étudiants peuvent avoir accès.

*La politique de classe et les consignes pour exercices individuels ou de groupe.* Il n'y a pas d'éléments de politique de classe (règlement de base, tricherie et plagiat), ni de consignes pour les exercices individuels ou de groupe qui soient apparus au travers de l'analyse des 16 syllabus de cours.

La faiblesse des constituants des syllabus semble le reflet d'un manque de consensus ou d'adhésion susceptible d'asseoir un contrat entre les enseignants et les étudiants. Les syllabus paraissent rédigés par les enseignants et n'affichent pas de réciprocité des attentes (rôles, responsabilités et attitudes des parties) en vue de l'appropriation des savoirs par les étudiants. De plus, la présentation des syllabus ne fait aucune référence aux implications du département ou de l'institution universitaire. Il n'y a donc pas de signe de contrat didactique explicite qui engage, dans un même élan, l'apprenant, l'enseignant, le département et l'université ; ce qui signifie une absence d'influence réciproque évidente entre ces différentes parties. Ces premières observations interrogent sur l'articulation des différents éléments constitutifs des syllabus analysés et n'augurent pas l'effectivité du processus d'apprentissage.

## **5.2. Articulation des constituants des syllabus : un processus d'apprentissage hypothétique**

Les constituants des syllabus analysés sont présentés sous la forme d'énumérations d'éléments déconnectés les uns des autres. Ils ne sont pas assortis de liens d'un élément à un autre (ou d'une rubrique à une autre) pour créer et mettre en place un système de pensées et d'actions réciproques ; cela en vue de l'appropriation des objets de savoir par les étudiants. Nous insistons sur l'articulation des éléments se rapportant 1) aux supports ou appuis accordés aux étudiants, 2) à l'alignement pédagogique et 3) au guidage de l'apprentissage.



### **5.2.1. Un manque de supports/appuis aux étudiants**

Si tous les enseignants auteurs (16 au total) des syllabus ont mentionné leurs noms, seulement 8 et 3 ont notifié leurs courriels et leurs coordonnées téléphoniques. Aucun d'entre eux n'a indiqué ses disponibilités. Cela limite les contacts ou les actions des étudiants envers les enseignants, surtout en dehors des salles de cours. Par ailleurs, des attentes ne sont pas exprimées par les enseignants pour induire des recours à eux par les étudiants.

Il n'y a pas de monitorat ou de tutorat organisés pour soutenir l'apprentissage chez les étudiants ; le département n'apparaît pas comme instance d'appui directement dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le recours au département à l'intérieur de 15 syllabus est pour dire le lieu de domiciliation des cours.

Les supports accordés aux étudiants sont ainsi limités au travers de l'élaboration des syllabus de cours. Il se pose la question de l'adéquation des modalités d'enseignement-apprentissage avec le contexte universitaire, de même que celle de l'existence des activités d'apprentissage en vue des évaluations.

### **5.2.2. Un alignement pédagogique inexistant**

Les objectifs généraux et spécifiques sont mentionnés dans 8 et 6 syllabus, mais aucun n'affiche leur lisibilité par rapport à des compétences visées. L'atteinte de ces objectifs ne semble pas devoir se faire à travers des activités d'apprentissage, car ces activités ne figurent dans aucun syllabus. Comme suite logique, il n'y a pas, dans les syllabus, des attentes des enseignants vis-à-vis des étudiants en termes d'efforts pour atteindre les objectifs.

En conséquence, les modalités d'évaluation se limitent aux types d'épreuves. L'absence de formes d'évaluation (évaluations continue ou formative, sommative, etc.), de barèmes, de critères et de pondérations des notes ne permet pas d'orienter et maintenir les efforts des étudiants dans la satisfaction

- Dègnon Bagan -

d'éventuelles attentes des enseignants et l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Des objectifs aux évaluations, il manque donc les facteurs (activités d'apprentissages, attentes de l'enseignant, exigences de l'évaluation, etc.) qui font la trame des interactions qui sont source de l'appropriation du savoir par les étudiants. Ce manque d'alignement pédagogique interroge sur le cheminement vers l'apprentissage.

### **5.2.3. Un faible guidage de l'apprentissage**

Les constituants des syllabus ne sont pas définis pour s'imbriquer et induire un guidage des étudiants dans leur apprentissage.

Seulement 3 syllabus ébauchent une description des cours. Aucune de ces descriptions ne fait de liens entre lesdits cours et les autres ; seulement 2 en font le lien avec le programme dont ces cours sont parties. Les syllabus n'éclairent donc pas le sens des cours vis-à-vis du programme de formation ; ce qui rend aléatoire l'intérêt de ces cours pour la formation.

La presque absence d'éléments de contenus des cours (seulement 3 syllabus en mentionnent) et de leurs programmations chronologiques (2 syllabus) n'offre pas de moyens aux étudiants pour s'organiser par rapport aux cours, surtout pour d'éventuelles anticipations dans le déroulement du programme et/ou des évaluations. La situation est accrue par l'inexistence de modalités d'apprentissage, notamment les activités d'apprentissage, la participation des étudiants ou les attentes des enseignants vis-à-vis de ces derniers. Cette situation l'est, en outre, par l'absence d'indications sur les formes d'évaluation, les critères d'évaluations et les pondérations possibles des notes.

Le manque d'activités des étudiants et d'attentes de la part des enseignants entraîne logiquement un manque, dans les syllabus, de consignes pour des apprentissages individuels et de groupes. De fait, si des actions de la part des

étudiants ont quelque probabilité d'être guidées par les enseignants en salle de cours, ces actions restent sans guidage hors des salles.

Les syllabus (12 au total sur 16) contiennent des lectures de référence ou obligatoires, mais l'absence totale d'activités d'apprentissage -et de consignes pour les faire- ne rend pas leur pertinence auxdites lectures. De plus, seuls 3 et 2 syllabus présentent respectivement des éléments de contenus et leurs programmations chronologiques pour optimiser ces lectures.

En outre, le manque d'indication de ressources ou services complémentaires (bibliothèques, sites web, plateformes d'enseignement à distance) ne donne pas de facilités aux étudiants de compléter les lectures et d'approfondir les cours. De surcroît, nous remarquons qu'il n'y a aucune clause sur la politique de classe, c'est-à-dire sur des attitudes et comportements éthiques et moraux en situation d'apprentissage et d'évaluation.

L'analyse montre, dans l'ensemble, qu'il y a des faiblesses, notamment un manque d'explicitation, dans la présentation des syllabus. Il retient l'attention que les éléments-clés du contrat didactique sont absents ou moins pris en compte dans leur construction. Ce sont également des éléments favorables à la tension des étudiants vers l'apprentissage ou l'appropriation des savoirs. L'analyse montre, en outre, que les constituants des syllabus étudiés manquent d'articulation entre eux. Les syllabus ne préconisent pas une démarche coordonnée et inter-régulatrice des pratiques d'enseignement et des efforts d'apprentissage.

## **6. Discussion**

Les syllabus de cours analysés n'ont pas de portée dynamique tant du point de vue du principe (contrat didactique) de leur construction que de l'articulation de leurs constituants.

Les syllabus ne représentent pas de contrats par rapport au processus d'apprentissage des étudiants. L'absence de rubriques dans leur constitution et l'insuffisance de fond de celles qui existent sont le reflet d'un manque

d'explicitation. De fait, les acteurs ne sont pas situés par rapport à leurs rôles, responsabilités, tâches et attentes. Ce qui est susceptible d'entraver l'autonomie des étudiants (Leduc, 2013 ; Panteix, 2011) puisqu'ils ne sont pas suffisamment informés et motivés sur les cours pour y entreprendre en minimisant les risques d'échecs. Ces syllabus sont à l'image de ceux étudiés en 2003 par Parkes et Harris et en 2005 par Habanek, dont les contenus étaient sommaires, sans des items d'informations essentiels et ne pouvant pas remplir certaines fonctions que la littérature leur prête, sur la responsabilisation et l'engagement des étudiants (Leduc, 2009). À ce propos, Leduc rapporte que l'enseignant doit adopter une perspective fonctionnelle ou utilitaire du syllabus pour en déterminer les contenus et pour plus d'efficacité.

Les enseignants, de par les rubriques privilégiées et la façon de les élaborer, n'appellent pas une réciprocité des attentes et des engagements. Pour Leduc (2009), ces *engagements pédagogiques* ou syllabus peu substantiels sont presque toujours le fait d'enseignants qui les considèrent comme d'inutiles formalités administratives. Par ailleurs, le manque d'implication directe ou explicite du département ou de l'université dans la composition des syllabus montre que l'institution universitaire n'assume pas l'autorité des syllabus (Leduc, 2013). Leduc mentionnait déjà que l'invitation à constituer les *engagements pédagogiques* et la procédure d'implémentation à l'ULg ne s'accompagnaient, à l'origine, d'aucune *guideline* ou simple mention de leur utilité potentielle pour le professeur ou l'étudiant (Leduc, 2009). Cette situation suppose l'inexistence de standards à suivre pour les construire en vue d'un processus d'apprentissage cohérent avec le contexte institutionnel.

L'analyse des syllabus montre qu'il n'y a pas un véritable processus d'apprentissage au travers de l'articulation des différentes rubriques qui les composent ; les informations présentées n'ayant pas de nature systémique, et les rôles, responsabilités, tâches et attentes de l'étudiant n'étant pas définis. Alors que la transmission des contenus n'est « optimale » et l'apprentissage « durable » que par l'importance de la place accordée aux « acteurs » de l'apprentissage ainsi qu'à leurs modes de pensée (Singer, 2006). Il n'y a pas une vision claire des cheminements pédagogiques concernant les cours (Pafeu, 2011). L'absence de liens précis entre objectifs, éléments de contenu,

activités d'apprentissage et évaluation reste un obstacle à la finalité organisatrice du cours (Leduc, 2013) que doivent porter les syllabus.

Ces observations sont en adéquation avec l'insuffisance des pratiques enseignantes constatée à l'Université de Lomé, notamment dans les départements de droit public, de géoscience et de géographie (Bagan, 2016 ; Kola *et al.*, 2011). Elles font perdre son sens à l'acte pédagogique, au sens de Ceci (2013), dans la mesure où les syllabus analysés ne peuvent instaurer un environnement d'apprentissage qui amène des acteurs, au travers d'intentions claires et précises, à utiliser des outils adéquats dans un lieu mobilisateur.

Il se pose la question de la conception, chez les enseignants, de l'acte pédagogique, en général, du rapport au savoir et de sa circulation des enseignants vers les étudiants, en particulier. L'élaboration des syllabus en question préjuge de rapports aux savoirs moins pertinents chez les étudiants, car ces syllabus ne présentent pas les objets des cours de manière que ces objets puissent interroger les convictions culturelles et idéologiques profondes des étudiants (Lamine, 2002) ; et que ces derniers puissent penser le complexe ou travailler la conception qu'ils ont de ces objets (Vial, 2005). Il s'ensuit la problématique des pratiques institutionnelles et pédagogiques à l'œuvre dans les formations (Charlot, 2000), notamment l'organisation des cours et de leur enseignement.

## **7. Conclusion**

Au travers de ses rôles, surtout ceux de contrat didactique et d'organisateur de cours et de leur enseignement, le syllabus de cours se donne comme un auxiliaire de la dynamique de l'apprentissage. À ce titre, il est censé aider les étudiants dans l'appropriation des objets de savoir. Mais les syllabus étudiés ne peuvent pas faciliter l'apprentissage, dans la mesure où ils n'ont pas de portée dynamique. En effet, leur construction ne définit pas explicitement un contrat didactique entre enseignants et étudiants pour engager chacun d'eux dans leurs tâches, rôles et responsabilités. De même, cette construction n'énonce pas d'articulations entre les différents éléments constitutifs des

syllabus en vue d'un véritable processus entendu comme régulation interne entre pratiques d'enseignement et efforts d'apprentissage.

Ces constats interpellent sur le rapport à « enseigner » et « apprendre » des enseignants et de sa circulation vers les étudiants à travers la pratique de la construction des syllabus de cours. Il convient d'optimiser les dispositifs de formation universitaire par la formation des enseignants à la pédagogie universitaire, en général, et à la didactique (des disciplines) en particulier. Car si la pratique pédagogique est empreinte régulièrement de la personnalité de l'enseignant, elle est pertinente en s'enrichissant du développement didactique du cours.

### **Références bibliographiques**

Bagan, D. (2016). *La progression des étudiants à l'Université de Lomé : l'importance des stratégies personnelles d'apprentissage*. Thèse de Doctorat Unique en Sciences de l'Éducation et de la Formation, non publiée. Université de Lomé, Lomé, Togo

Bagan, D. (2017). « Pour une amélioration des apprentissages dans les universités subsahariennes francophones ». In *Actes du colloque international Innovation Pédagogique, Accompagnement et Professionnalisation des Étudiants (IPAPE 2017), tenu à Djerba (Tunisie) du 6 au 8 avril 2017, pp. 34-40*. Disponible à l'adresse : <http://www.isetjb.rnu.tn/ipape/actes.php>

Ben Abderrahman, M. L. (2002). « Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences ». *Cahiers pédagogiques*. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/faits005-2.pdf>

Ceci, J-F. (2013). « Un milieu d'apprentissage? Les 4 constituants d'un acte pédagogique ». Disponible à l'adresse : <http://educavox.fr/accueil/debats/un-milieu-d-apprentissage>

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur/Cefes (2003).  
« Guide d'élaboration d'un plan de cours (2003-2018) ». Université  
de Montréal. Disponible à l'adresse :

[http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/plan\\_cours/avant.htm#definition](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/plan_cours/avant.htm#definition)

Charlot, B. (2000). « Le rapport au savoir en milieu populaire : “apprendre à  
l'école” et “apprendre la vie” », *VEI Enjeux*, n° 123, p. 56-63.

Daele, A., Sylvestre, E. (2013). « Élaborer un syllabus de cours (ou plan de  
cours) ». *Les memos du Centre de soutien à l'enseignement (CSE)*»,  
2<sup>ème</sup> version. Université de Lausanne. Disponible à l'adresse :

<http://www.univ-poitiers.fr/images/medias/fichier/universite-de-lausanne-plan-de-cours-1395322353356-pdf>

Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions  
nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de  
pédagogie*, (164), 139-158. Disponible à l'adresse :

[http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan\\_cours/avant.htm](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/avant.htm)

Kola, E., Dekor D., Abbey, K.D. et Palassi, K. (2011). « La réforme LMD à  
l'Université de Lomé : une évaluation à mi-parcours ». Lomé : Rocare.

Leduc, L. (2009). « Utilités des engagements pédagogiques et  
développement(s) de la conception des cours. Former et accompagner  
des enseignants universitaires à la rédaction des plans de cours ». In  
*Actes (CD-ROM) du 7ème colloque international de la CDIUFM, 3-5 juin 2009*, Rouen, France. Disponible à l'adresse :

[https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/112293/1/LEDUC\\_colloque\\_CDIUFM\\_Rouen\\_2009\\_acte.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/112293/1/LEDUC_colloque_CDIUFM_Rouen_2009_acte.pdf) le 8 novembre 2018

Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*.  
Bruxelles : De Boeck, 1<sup>ère</sup> édition

- Mandeville, L. (2009). « Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant ». In D. Bédard, et J-P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 125-138). Paris : Presses Universitaires de France
- Mercier, J., Pineault, M-C. et Pineau, M. (2016). « Le plan de cours, un outil d'aide à la réussite ». *Service de développement pédagogique, Cégep de Rimouski*, Vol. 2, n°1, version actualisée. Disponible à l'adresse : [https://www.cegeprimouski.qc.ca/sites/default/files/dppedago9\\_maj.pdf](https://www.cegeprimouski.qc.ca/sites/default/files/dppedago9_maj.pdf)
- Panteix, D. (2011). « Qu'est-ce que l'autonomie ? ». *Lettre pédagogique de l'IEN (Inspection de l'Éducation Nationale)*, n°29 du 05 janvier 2011
- Parcours d'autoformation des enseignants universitaires/Pafeu (2011). « Préparer un plan de cours ». Université de Montréal. Disponible à l'adresse : [http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours\\_formation/planifier/plan\\_cours.html](http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/planifier/plan_cours.html)
- Schwille, J. et Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Singer, P. (2006). « Comment les processus d'enseignement et d'apprentissage deviennent-ils efficaces ? L'apprentissage durable du point de vue de la psychologie de l'apprentissage et de la didactique ». Communication au 25<sup>e</sup> cours international sur la formation professionnelle et l'enseignement en agriculture. Berne : Centre International d'Études Agricoles (CIEA).
- Université de Lomé, Commission LMD (2017). Audit pédagogique interne de la réforme LMD. Rapport final



Vial, M. (2005). « Penser le complexe ? Un certain rapport au savoir ». Conférence à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale. Disponible à l'adresse : [http://www.michelvial.com/boite\\_01\\_05/2005-Penser le complexe Un certain rapport au savoir.pdf](http://www.michelvial.com/boite_01_05/2005-Penser_le_complexe_Un_certain_rapport_au_savoir.pdf)

Zhang, L. (2012). « Réflexion sur la terminologie de curriculum et syllabus ». *Synergies Chine* n° 7, pp. 57-61. Disponible à l'adresse : [https://gerflint.fr/Base/Chine7/zhang%20 luna.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chine7/zhang%20luna.pdf)