

Titre : *le corps magistral*

Auteur : Emmanuel Triby

Enseignant-chercheur, LISEC (EA 2310), Université de Strasbourg – F

triby@unistra.fr

Un spectre hante l'université : la distance ...et la fin du cours magistral et, avec elle, la disparition du corps du professeur. Alors que, à l'université, le corps et la chaire ne faisaient qu'un, la chaire « postmodernisée » pourrait bientôt mettre le corps à distance. Alors qu'il paraît s'effacer, il convient de comprendre les résistances du corps à enseigner et les ressorts de cette *magistralité* universitaire par le corps, la voix, et le discours qu'ils fabriquent et mettent en scène : le cours magistral.

1. Contexte et problématisation

Même si le cours, exercice de la *magistralité*, enferme souvent le corps dans la pure fonction (de) support et si l'activité universitaire semble instituer l'oubli du corps, le chercheur en éducation doit aujourd'hui questionner cette indifférence. Deux mouvements viennent en effet poser de façon cruciale la question du sens et de la place du corps, et de leur devenir dans l'enseignement supérieur :

- l'émergence d'un « courant » de pratique et de recherche en éducation et formation : *la pédagogie universitaire*. Si elle s'intéresse aux conditions et aux ressources de l'enseignement supérieur autant qu'à ses résultats et ses effets, la pédagogie universitaire centre l'essentiel de ses travaux sur les pratiques pédagogiques en les inscrivant dans la double dimension, diachronique et synchronique, de l'activité (De Ketele). Source d'agitation dans ce milieu, l'évaluation des enseignements interroge les effets de ces pratiques, obligeant à rendre compte notamment de l'impact du cours donc simultanément du corps sur les apprentissages.

- l'accélération de la mise en œuvre de dispositifs de formation à distance, notamment dans l'enseignement supérieur, pourrait correspondre à un effacement progressif et de plus en plus irrémédiable du corps : du cours magistral en amphithéâtre à la formation à distance dans la classe virtuelle, en passant par les diaporamas (*ppt*, le corps distrait), les MOOCs (entre l'homme tronc et la mise en images du savoir)...

Face à cela, et d'ailleurs dans toutes les situations d'enseignement, mais notamment à l'université, on assiste à la résistance du cours magistral, selon différentes modalités, concourant ainsi à rendre problématiques la présence et la contribution du corps à l'activité universitaire.

2. Cadre conceptuel et conceptualisation

Le cadre conceptuel d'une telle problématique ne peut qu'être interdisciplinaire et pluri-référentiel ; de plus, il est ici en pleine exploration, notamment à travers trois domaines de conceptualisation :

- *domaine 1* : le corps, le geste et la parole (Berthoz, Petit, Merleau-Ponty, Jousse, Depraz) ; les ressources d'une phénoménologie du cours magistral, mobilisant aujourd'hui des domaines de connaissances très divers afin de comprendre la portée de l'intentionnalité enseignante. Qu'est-ce qui (se) passe quand l'enseignant parle dans l'amphithéâtre ? Peut-on entrevoir la portée psychophysiologique du cours magistral ?...

- *domaine 2* : le point de vue de l'action et *l'activité* ; mise en débat dans le *corps-soi* (Schwartz) et les modèles de conception de la santé (Stevenin) ; intégrée dans la didactique professionnelle et le *geste-schème* (Vergnaud, Pastré, Rogalski) ; et l'expérience

bien sûr : le rôle du corps dans la construction de l'expérience du professionnel en situation, dans l'enseignement supérieur (Mayen, Daniellou)...

- *domaine 3* : l'économie des pratiques : entre l'économie psychique et l'industrialisation propre à l'économie servicielle contemporaine (du Tertre), il convient de comprendre la nécessité du cours magistral (Gauchet) et en quoi celle-ci résonne dans le corps du professeur, ses dimensions narcissique et psycho-cognitive (Meirieu) ; comprendre dans quelle organisation sociale, il s'insère avec des effets paradoxaux (Bourdieu et Passeron, Dubet, Rochex).

3. Le questionnement méthodologique : les pistes à explorer

À chaque orientation du questionnement, sa méthodologie ? Peut-être... Assurément, il y a la nécessité d'une diversité méthodologique pour faire parler l'intentionnalité et les craintes sous-jacentes (Derrida), et pour entendre et comprendre le *corps décrit* et *vécu* : sur la scène du cours magistral (en rapport aux espaces de l'enseignement à distance à venir), entre le regard des étudiants et l'être de l'enseignant.

Ainsi, *les orientations méthodologiques* se démarquent entre deux champs d'investigation :

- afin de faire parler le corps et faire parler sur son corps, le ressenti du corps dans le cours magistral, seront proposées l'observation et l'auto-confrontation (croisée ou pas) : observer le corps magistral en amphithéâtre, le filmer et le donner à voir aux enseignants-chercheurs, un exercice de la rationalité enseignante (Dérout) contre la raison enseignée (Rancière) ;

- afin de connaître la posture magistrale et tenter d'en identifier la source - le désir d'être universitaire - et comprendre la transmission idéalisée - la *magistralité* utopique (l'étudiant rêvé comme « l'enfant rêvé » de l'École nouvelle chez F. Guist-Desprairies) - et réelle (le réel de l'activité des ergonomes), sera proposé l'entretien biographique d'explicitation.

Le questionnement structurera les méthodologies selon trois domaines distincts :

la formation et l'émergence du *corps enseignant*, du corps de l'enseignement : quelle construction et quelle consolidation possible ? Dans cette perspective, quelle est la représentation et la portée des changements en cours ?

l'expérience du corps en situation magistrale : comment s'opèrent la conscientisation et comment mettre en parole le corps dans l'amphithéâtre ? Quelle perte possible dans le changement de la relation pédagogique ?

les ressources de l'activité : comment existe la situation pour l'enseignant en son corps ? Comment l'enseignant la reçoit, la traverse et la compose, dans et par son corps (postures, déplacements, sensations...) ? Quelles places pour les artefacts –auxiliaires du corps - dans les situations d'enseignement ?

4. Résultats attendus

Compte tenu de l'état d'avancement de nos investigations, il n'est possible que de formuler la perspective d'une un peu plus grande intelligibilité de quelques phénomènes afin d'esquisser les plans de recherches à venir :

- la découverte du lien corps – geste – parole ...schème : la fonction du corps dans le processus de problématisation – conceptualisation de l'individu universitaire

- la réalité de la résistance du corps magistral : repérer le *lieu* du corps et son éclatement : quelle importance et quelle *valeur* ?

- le cours magistral sans corps à l'université, et au-delà, ailleurs. Les voies de l'université : en retard ou en avance ? Le devenir du corps dans la relation pédagogique.

Bibliographie

- Berthoz, A. et Petit, J.L. (2006). Nouvelles propositions pour une physiologie de l'action, In Barbier, J.M. & Durand, M. (eds). *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (pp.253-259), Paris : PUF.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction*, Paris : Minit.
- Daniellou F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention, *@ctivités, vol 3 numéro 1*, 5-18.
- Depraz, A. (2011). Jousse et Merleau-Ponty : l'enfant en nous. Parole et mimisme, *Nunc*, 25, 75-80.
- Déroutet, J.L. (1991). Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs, *Revue française de pédagogie*, 95, 65-66.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx*, Paris : Galilée.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue française de sociologie*, vol. 35, 35-4, 511-532.
- Gauchet, M., Blais, M.C., Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*, Paris : Stock.
- Jousse, M. (1978). *Anthropologie du geste*, Paris : Gallimard.
- Guist-Desprairies, F. (1989). *L'enfant révélé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris : A. Colin.
- Ketele, J.M. de (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement, *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement, *Education permanente*, 139, 51-69.
- Mayen, P. (2014). John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience, *Education permanente*, 198, 9-21.
- Meirieu, P. (2006). Faut-il supprimer le cours magistral ?, *Cahiers pédagogiques*, HS en ligne, 26-29.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel, & P. Pastré (éds.), *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Petit, J.L. (1980). *Du travail vivant au système des actions. Une discussion de Marx*, Paris : Seuil.
- Petit, J.L. (1995). *L'action dans la philosophie analytique*, Paris : PUF.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris : Poche, coll.10-18.
- Récopé, M. (coord.) (2010). Dossier : Activité, Expérience, Incorporation, *Travail et apprentissage*, 7, 11-182.
- Rochex, J.Y. (1994). Normes et normativité en sociologie de l'éducation, *Futur antérieur*, 19-20, 195-206.
- Rogalski, J. (2007). Situations et schèmes. Action et connaissance, in Merry, M. (éd.). *Activité humaine et conceptualisation* (pp.161-178), Toulouse : PUM.
- Rogalski, J. (2011). Expériences et construction d'invariants : connaissances opérationnelles, schèmes d'action et "qualités", *Travail et apprentissage*, 7, 45-61.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2010). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience, *Travail et apprentissage*, 7, 148-177.
- Stévenin, P. (2006). La santé par l'éducation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 75-95.
- Tertre, C. du (2013). Economie, subjectivité et travail, *Travailler*, 29, 17-28.
- Vergnaud, G. (2011). Expérience et science s'opposent-elles ? *Travail et apprentissage*, 7, 33-44.