



Pédagogie et didactique de l'enseignement supérieur

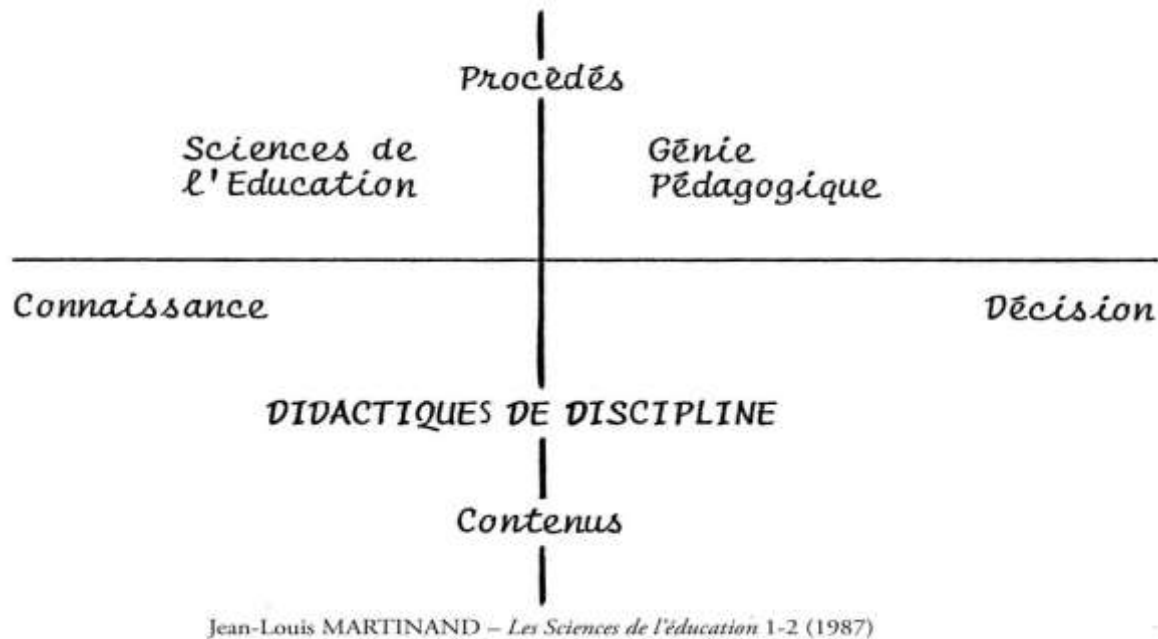
Jean-Louis Martinand
mars 2016

L'enseignement supérieur n'est pas un enseignement pensé d'abord selon des points de vue pédagogique et didactique. En effet, la discipline que représentent les enseignants de l'enseignement supérieur est une discipline dans laquelle ils sont d'abord reconnus comme producteurs de savoirs. Ce n'est plus le cas dans les enseignements secondaires, et ce ne l'a jamais été dans les enseignements primaires.

Dans ses formes classiques, depuis le XIX^e siècle, l'enseignement supérieur est plutôt pensé comme un partage de savoirs vivants entre « maîtres » savants et « disciples » étudiants par des conférences originales, des travaux dirigés et pratiques, des élaborations de mémoires, voire comme des apprentissages par co - production de savoirs par les étudiants sous direction d'un maître, ce que la doctorat perpétue.

Pour l'enseignement secondaire, les préoccupations didactiques, et même le terme didactique dans son sens actuel ont été proposés par les chercheurs et innovateurs qui voulaient insister sur les spécificités par discipline des questions d'enseignement et d'apprentissage, en se distinguant des pédagogues qui s'occupent plutôt de questions indépendantes des spécificités de discipline, comme les questions de moyens pour l'enseignement, de relations enseignant - apprenant, ou de conceptions de l'activité éducative ; on parle de didactiques de discipline (secondaires). Les didactiques et ce qu'on pourrait regrouper en un « génie pédagogique » font alors l'objet d'enseignements et d'entraînements lors de la formation des enseignants du secondaire.

Le schéma ci-dessous représente les positionnements des didactiques de recherche par rapport aux autres types de recherche en éducation, en marquant deux contrastes: contraste entre recherches orientées « point de vue des contenus enseignés » / recherches orientées « point de vue des procédés éducatifs », relativement indépendants des contenus, et contraste entre des recherches à visée de production de connaissances objectives et fiables sur les processus éducatifs (sciences humaines et sociales de l'éducation) et recherches à visée d'exploration des possibilités et des conditions de mise en œuvre de contenus ou de procédés nouveaux, pour éclairer des décisions éventuelles de changement.



Ce qui caractérise les didactiques de recherche et de formation, c'est qu'elles exigent des chercheurs ou des formateurs l'exercice d'une « responsabilité » par rapport à des contenus enseignés en forme de disciplines. Enfin, on peut considérer que les enseignants du second degré, tant par leur mode de formation et de recrutement, que par ce qui est exigé d'eux exercent eux aussi une responsabilité analogue sur les contenus de leurs disciplines (du secondaire) : leur professionnalité est d'abord constituée de didactique de praticien.

Revenant à l'enseignement supérieur, on pourrait dire alors que le travail d'enseignement des enseignants-chercheurs est fondamentalement « didactique », à la fois didactique de praticien et didactique de recherche. Mais peu pensent ainsi leur métier, en extériorisant un « détour didactique » par rapport à la pratique de recherche et d'enseignement dans leur discipline (académique).

Cependant beaucoup sont prêts à accepter de se former aux suggestions des chercheurs et innovateurs en pédagogie, appuyant ainsi le développement rapide d'une « pédagogie universitaire ». Parmi les thèmes pédagogiques les plus « populaires » on peut citer les modalités d'évaluation, les objectifs de compétences, les formations par résolution de problèmes, les usages des outils numériques...

Mais on peut penser que sous la pression de la massification des études supérieures et de la mise en continuité Bac - 3 <=> Bac + 3, des préoccupations didactiques et pédagogiques analogues à celles du second degré vont se répandre dans le supérieur.

Un exemple d'outil didactique : les objectifs - obstacles

Une révolution pédagogique engagée dès la décennie 1920-1930 aux Etats-Unis et arrivée en France par le Québec et la Belgique dans la décennie 1960-1970 est celle des objectifs « opérationnels ». Il s'agissait au départ d'évaluer la qualité de l'enseignement - apprentissage d'un enseignant par la caractérisation des changements (visés) qui en résultent chez l'apprenant. C'est une conception assez fruste des processus de formation, mais ce qui est intéressant c'est le passage du point de vue de l'intention d'enseignement de l'enseignant au point de vue des résultats d'apprentissage de l'apprenant. Pour cela il

faut caractériser les « objectifs » visés et se donner des indicateurs d'atteinte de chaque objectif : en d'autres termes, opérationnaliser les objectifs.

En réalité, pour satisfaire le besoin de précision, cette construction technologique débouche le plus souvent sur une multiplication des objectifs ou indicateurs qui les rend en général inutilisables.

Y a-t-il un moyen de garder l'idée fondamentale d'objectif en diminuant drastiquement leur émiettement ?

Dans de nombreuses disciplines du secondaire et de l'enseignement supérieur, il s'avère que les étudiants rencontrent des obstacles, spécifiques de ces disciplines, et longs à surmonter. En physique par exemple apprendre les lois ou des définitions de concepts ne suppose pas un investissement très lourd, mais savoir comment les mettre en œuvre, quelles conditions sont requises, donc quelle en est la signification et les conditions d'usage est beaucoup plus long. Les enseignants le savent intuitivement, mais ayant souvent oublié leurs propres difficultés d'étudiant, ou même ne les ayant pas éprouvées, ils ont du mal à se placer « du point de vue des étudiants ».

Des recherches « didactiques » sur les représentations et la résolution de problèmes, pour mieux cerner les obstacles essentiels de la discipline ouvrent la possibilité de bien mieux caractériser et prévoir, au-delà de la construction du « contenu enseigné », les exercices à programmer, les aides collectives à l'appropriation conceptuelle et les accompagnements individuels à prévoir.

Cela suppose de distinguer différentes temporalités pour l'étudiant : celle de la « rencontre » d'un concept, d'une loi, d'un élément de théorie, celle des exercices d'apprentissage, de la résolution de problèmes, celle de l'appropriation et de la compréhension des classes de problèmes résolubles, celle enfin de l'évaluation de la disponibilité des connaissances et des compétences acquises ; les temporalités de l'enseignement et de l'appropriation sont très différentes.

La notion d'objectif – obstacle, une idée paradoxale, met en évidence des aspects très spécifiques du guidage nécessaire en formation. Elle rejoint une autre notion maintenant assez répandue : celle de « prérequis », c'est-à-dire non pas ce qui doit avoir été rencontré, mais ce qui doit avoir été approprié pour avancer. Construire le « curriculum » d'enseignement - apprentissage, c'est aussi tenir compte des exigences temporelles qu'imposent les obstacles connus et les prérequis. C'est autre chose qu'un manuel ou un ensemble de ressources.

Textes et ressources pour aller plus loin

Sur la pédagogie universitaire

Le dossier de la revue Française de Pédagogie

De Ketele, J.-M. (dir.) (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 5-13.
<https://rfp.revues.org/2162>

Une sélection commentée de ressources sur le sujet

Beaucher, H. (dir.). (2015). *La pédagogie universitaire à l'ère du numérique*. CIEP - CRID.

<http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-pedagogie-universitaire-ere-du-numerique.pdf>

Un ouvrage

Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Presses Universitaire de Grenoble.
<http://www.pug.fr/produit/1225/9782706122675/Les%20innovateurs%20silencieux>

Un rapport de l'UE

High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the european commission on new modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf

Sur la didactique et les didactiques de sciences

Une présentation panoramique de l'idée de didactique.

Martinand, J.-L. (2006). *Didactique et didactiques. Esquisse problématique*. In J. Beillerot et N. Mosconi (2006), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*. Dunod. 353-367.
<http://artheque.ens-cachan.fr/archive/files/2e553951ec8993f42b49932e3e9c2673.pdf>

Les notions d'objectif-obstacle et de pratique de référence en didactique de sciences et techniques.

Martinand, J.-L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires en éducation*. INRP. (35),7-22.
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP034.pdf>

Une présentation du laboratoire STEF (Sciences, Techniques, Éducation et Formation)

Martinand, J.-L. (2013). [STEF, un laboratoire de sciences pratiques en didactique du curriculum à l'ENS de Cachan](#). In Le Bot et al. (2013). *L'ENS Cachan, Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*. Presses Universitaires de Rennes. 283-298.