

Conférence de Michel Fabre « L'innovation pédagogique, pourquoi, pour qui ? »

Pourquoi assiste-t-on à un engouement pour l'innovation pédagogique dans les universités ? Quelle signification doit-on lui donner ? Quelles sont les implications des universités en la matière ? Michel Fabre, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, est revenu sur ces questions dans son intervention.

Michel Fabre est agrégé de philosophie (1973), docteur en sciences de l'éducation (1986), et d'une habilitation à diriger des recherches (1995). Après avoir enseigné au lycée, il exerce pendant plus de quinze ans les fonctions de formateur d'enseignants à l'École Normale d'instituteurs de Saint-Lô (Manche) puis à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Caen (Calvados). Nommé maître de conférences à l'université de Caen en 1990, puis professeur à l'université de Nantes (France) en 1996, il dirige le Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) de 2002 à 2010. Il est actuellement professeur émérite. Ses recherches concernent la philosophie de l'éducation et de la formation et l'épistémologie de la problématisation. Michel Fabre est également rédacteur en chef de la revue Recherches en éducation, co-directeur de collections, membre de nombreux comités de lecture et président de la Sophied (Société francophone de philosophie de l'éducation).



Bonjour à toutes et à tous,

Je voudrais tout d'abord remercier les organisateurs de m'avoir invité à participer à cette Journée.

Je vais commencer par me réjouir du succès de cette « Journée Pédagogique » qui m'étonne ! Parce que, lorsque j'étais étudiant il y a bien longtemps et au siècle dernier –je ne vous dis pas dans quelle Université-, j'avais d'excellents Professeurs qui étaient des « savants », mais qui se préoccupaient assez peu de leurs étudiants. Je constate avec plaisir que les choses ont changé ou sont en train de changer.

Ma deuxième remarque préliminaire, c'est que je me suis occupé toute ma carrière de formation des enseignants de premier et second degrés, je ne suis pas spécialiste de « pédagogie universitaire » ; j'ai travaillé beaucoup sur la pédagogie, sur sa définition. Aussi, je ne vais pas axer mon intervention sur des points techniques, mais je vais plutôt essayer de réfléchir avec vous sur la signification de ce souci pédagogique nouveau à l'université et sur quelques-unes de ses implications.

Donc, je vais prendre comme fil conducteur l'expression « d'innovation pédagogique », et je poserai trois questions :

- d'abord, pourquoi cet engouement pour la pédagogie à l'université ?
- pourquoi parler d'« innovation pédagogique », plutôt que de changement ?
- à quelle condition une innovation peut-elle être vraiment pédagogique ?

Je dois commencer par m'excuser, car je n'ai pas pris de grands risques technologiques, je me situe plutôt dans les images de la plaquette de la Journée, du côté d'une école coranique ou talmudique. Mais comme Denis Bédard nous a dit qu'il y avait assez peu de différence entre cet enseignement et celui d'aujourd'hui, cela me déculpabilise un petit peu ! Comme mon exposé est d'allure réflexive, je trouve que la forme sous powerpoint ne correspond pas tout à fait.

1. Pourquoi cet engouement pour la pédagogie à l'université ?

1.1. Opposition savoir-pédagogie

Mon étonnement devant le succès de cette Journée vient du fait que, traditionnellement, en France particulièrement, le souci du « savoir » s'est vu souvent opposé au souci de la « pédagogie », comme si les savants étaient naturellement pédagogues, et comme si le souci de la pédagogie était la marque d'un désintérêt, ou du moins d'une certaine désinvolture envers les savoirs. Nous avons vu cette opposition des savoirs et de la pédagogie s'exacerber dans les récentes querelles autour des réformes scolaires, depuis les années 1980 en réalité. Mais cette phase n'est que la résurgence de beaucoup d'épisodes antérieurs.

Je ne peux pas m'empêcher de citer le grand sociologue Emile Durkheim, qui était –on l'oublie trop souvent– l'un des premiers à occuper la Chaire de Sciences de l'Éducation de la Sorbonne, au moment de la réforme des lycées de 1902, où il s'étonnait, en Sorbonne, « du mépris des intellectuels pour la pédagogie ». Il y voyait « une bizarrerie de notre humeur nationale ». Pourtant, disait-il « en France, on s'occupe de politique, de stratégie, etc, mais les choses de l'éducation ne sont pas objet de réflexion ».

Donc, la pédagogie ne fait pas partie de la culture légitime –ce qui l'énervait beaucoup–, et c'est pour cela qu'il a écrit un grand livre « L'évolution pédagogique en France », pour montrer que la pédagogie avait une histoire, que c'était intéressant, que l'on devait s'en occuper au lycée, et même à l'université. Durkheim achève son discours en disant « la pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation ». Je partirais de cette définition, que je préciserai, qui suffit pour le moment.

1.2. Pourquoi faut-il se soucier de pédagogie dans l'enseignement supérieur, aujourd'hui plus qu'auparavant ?

Un certain nombre de **causes sont souvent annoncées** ; elles sont résumées notamment dans le récent rapport de Claude Bertrand à la Ministre de l'Éducation Nationale, en novembre 2014. Il rappelle les phénomènes de massification du nombre des étudiants, de normalisation (lois de certification par le processus de Bologne, ...); il souligne le développement des technologies numériques, et il souligne les échecs des étudiants dans l'enseignement supérieur, dont on a parlé tout à l'heure.

Ces différents phénomènes font que, selon le rapport Bertrand, la pédagogie est maintenant un sujet à part entière dans la politique universitaire, une question « dans l'air du temps », même si ce rapport identifie bien des freins à la transformation pédagogique et décrit des leviers à actionner pour favoriser ces nécessaires transformations.

Plus fondamentalement, d'un point de vue philosophique, on peut caractériser la préoccupation pédagogique comme le résultat d'une **rupture d'équilibre dans le sens** donné par les différents acteurs, c'est-à-dire les enseignants, les étudiants, l'État, la société civile, à l'activité éducative. Or, j'ai l'habitude de définir la pédagogie comme « une vigilance au sens ». En reprenant la théorie du philosophe Gilles Deleuze, « **le sens se déploie dans les trois dimensions de la signification, de la référence et de l'expression** ».

Il y a nécessité de la pédagogie, à mon avis, quand l'une ou l'autre de ces dimensions, ou les trois, font problème. Et c'est dans cette triple dimension que s'exerce aujourd'hui le questionnement pédagogique.

➤ Du côté de la signification, qu'est-ce qui se passe ?

On en a évoqué certains aspects, on observe en effet que la valeur épistémologique du savoir ne va plus de soi, que l'individualisation du savoir par les outils numériques, l'affaiblissement du cloisonnement disciplinaire, académique, face aux nouveaux défis scientifiques, les nouveaux modes de production de la connaissance, font que l'institution universitaire n'est plus le seul lieu de la légitimation du savoir « savant ».

➤ Du côté de la référence, on observe que l'enseignement supérieur se doit aujourd'hui, plus qu'autrefois encore, de se professionnaliser et de répondre aux injonctions du monde économique. Donc « se voir sommer » de plus en plus, et on le voit même au niveau de la recherche, pas simplement au niveau de l'enseignement, « de produire des savoirs immédiatement utilisables ».

➤ Et du côté de l'expression, l'élargissement de la population étudiante, au-delà des traditionnels « héritiers » dont parlait Bourdieu, entraîne un changement du rapport au savoir, de sorte que les tâches scolaires classiques comme écouter, prendre des notes, ..., paraissent souvent inadaptées.

On peut ainsi voir dans cette triple rupture de sens dans la signification, la référence ou l'expression, des raisons profondes du questionnement pédagogique. Inversement, toute réflexion pédagogique s'efforce de reconstruire une articulation nouvelle de ces dimensions.

D'où un certain nombre de problématiques : comment retrouver la valeur épistémologique des savoirs ? Comment leur redonner de la saveur ? Comment mettre en évidence l'intérêt de ces savoirs, sinon leur utilité pour la vie professionnelle, sociale, personnelle ? Comment rendre le savoir accessible à tous ?

1.3. Quelle université voulons-nous ?

Cette recherche de sens engage –et je voudrais souligner ceci- **les conceptions même de l'université.**

Je voudrais tout de suite écarter l'idée que la pédagogie puisse se réduire à l'invention de techniques ou de procédés. Certes, la pédagogie implique des démarches, des méthodes, des techniques, des procédés ; mais, elle ne s'y réduit pas. Bien plus, l'invention de ces dispositifs, de ces procédés, n'est valable que si elle est orientée par une recherche sur le sens, et donc, si on la met dans l'horizon de la finalité des institutions universitaires.

Au fond, il s'agit de savoir, à travers ces innovations, quelle université nous voulons ? Or, on distingue généralement trois types d'universités :

➤ le premier type correspond à « l'université de l'éducation libérale » ; c'est probablement le Cardinal John Newman, à la fin du XIXe s, qui la définit le mieux : il s'agit d'une université dite libérale, au sens culturel et non économique, pensée comme une communauté d'échanges et de discussions. C'est une université d'enseignement et non de recherche puisque la recherche pour Newman s'effectue dans les sociétés savantes, et l'université a pour but de procurer à nos étudiants une formation intellectuelle et morale, c'est-à-dire une culture.

L'université de Newman n'est ni une université de recherche, ni une université professionnelle. On pourrait dire que cette université est très éloignée de la nôtre, et qu'elle retraduit les tendances élitistes de la société britannique du XIXe s. Mais, par delà ce contexte particulier, il y a l'idée de la formation d'un monde cultivé, qu'elle que soit la problématique qui soit aujourd'hui, la définition de cet idéal.

L'université « à la Newman » semble bien éloignée de la nôtre, mais quand nous protestons contre ce que nous pensons être l'excessive soumission de l'université aux exigences utilitaristes de la société, nous retrouvons finalement certains arguments de Newman. Evidemment ce qui nous différencie de la pensée de Newman réside dans le fait qu'il place la recherche à l'extérieur de l'Université.

➤ Et Newman réagit par là contre une conception plus ancienne de l'université, qu'on appelle « l'université de recherche » : l'on vit naître l'université de Berlin au début du XIXe s. (1810) sous l'impulsion d'un grand savant linguiste Wilhelm von Humboldt. Ici l'université est pensée comme une communauté de chercheurs et d'étudiants, qui a pour mission essentielle de chercher la vérité. Et pour l'atteindre, elle doit se donner comme tâche première, la recherche scientifique. L'université repose alors sur deux principes : la liberté accordée aux étudiants de choisir leurs enseignements, et celle accordée aux enseignants-chercheurs de définir eux-mêmes leur objet de recherche et d'enseignement. C'est-à-dire qu'il doit y avoir une forte symbiose entre enseignement et recherche. Cette université plaide pour une recherche désintéressée, pour la recherche du savoir pour lui-même. Est-ce à dire qu'elle se désintéresse des demandes sociales ? Non, comme le soulignera Karl Versper, l'université de recherche est sous-tendue par ce paradoxe qui veut que ce soit la recherche apparemment la plus désintéressée qui soit également la plus porteuse d'effet pratique. L'utile ne peut s'atteindre que grâce à un détour par l'inutile.

➤ pour définir le troisième type d'université, « l'université de services », on se réfère généralement aux propositions formulées par North Whitehead. Ici l'université n'est pas au service de la vérité ou de la science, mais au service de la société. Et non pas d'une société en général, mais d'une société particulière : américaine, ou britannique, ou française, etc. Il ne faut pas caricaturer cette position en l'assimilant à l'utilitarisme étroit du néo-libéralisme. North Whitehead n'est pas un homme d'affaires, c'est un grand mathématicien, collaborateur de Bertrand Russell, dans les « *principia mathematica* ». Dans son ouvrage « L'étude de l'éducation », Whitehead n'exclut pas la culture générale et l'information scientifique ; mais contrairement à l'éducation libérale de Newman, et même à la conception de l'université humboldtienne, il insiste pour que l'université se porte à la rencontre de l'action, et participe au progrès de la société. Loin de considérer la culture et la science comme des fins en elles-mêmes, il n'a aucune objection à ce que l'éducation, qu'elle que soit sa forme, soit utile.

Peut-être que cette université de services « vise à » détruire les dualismes que notre culture a dressés entre la culture désintéressée, l'enseignement professionnel, le savoir utile, etc.

J'arrête là ma réflexion sur les modèles d'universités. Je laisse à chacun d'entre vous le soin de dire où se situe l'université de Nantes par rapport à ces modèles-là. Je crois qu'aujourd'hui, l'université de Nantes, comme beaucoup d'autres, est diverse, et peut-être que, en effet, selon les types de formations internes, selon les lieux, il y a des références multiples à plusieurs modèles ; on parle parfois de « multiversités ».

Ce que je voudrais dire, c'est que la pédagogie n'est pas réductible à des techniques ou des procédés. Elle ne se réduit pas au « comment enseigner ? ». Cette question est inséparable du « quoi enseigner ? » ; on a réfléchi aujourd'hui sur le curriculum. Cette conjonction du quoi et du comment ne peut s'effectuer sans horizon politique. Tous les grands pédagogues de la tradition ont développé conjointement ces trois questions : comment, quoi, pourquoi ?

C'est pourquoi, je pense que la pédagogie universitaire ne pourra se développer sans une réflexion de fond sur « **quelle université nous voulons ?** ». Et ça engage comme questions, par exemple, quel type de professionnalisation est-il légitime de promouvoir à l'université ? Peut-on enseigner des savoirs utiles sans dimension culturelle, historique ou philosophique ? Peut-on se satisfaire du grand partage entre « lettres et sciences humaines » d'une part, et « sciences dures » d'autre part ?

2. Pourquoi parler d'innovation pédagogique ?

2.1 Ambiguïté du terme innovation

Mon étonnement devant l'intérêt de l'université pour la pédagogie s'estompe un peu, quand je vois que ce souci pédagogique est placé sous le signe de l'innovation. Ce terme « d'innovation » me laisse un peu perplexe, il est tout le moins ambigu. Il traduit certes une idée de changement, qui s'oppose à l'immobilisme, et on peut penser en effet que l'université a besoin de changer.

Notons toutefois que l'innovation (en latin, innovare) signifie « **apporter un changement dans** », donc dans quelque chose qui reste stable. Et l'innovation ne signifie pas nécessairement bouleversement. Il y a un gradant de l'innovation qui va de l'aménagement à l'invention. Bien des recherches montrent que l'introduction de nouvelles technologies dans l'enseignement vient plutôt optimiser des formes pédagogiques existantes qu'en créer de nouvelles (on peut penser au powerpoint par exemple).

2.2. Origine managériale du mot « innovation »

Ce terme **vient finalement de l'économie**, l'innovation est la réponse des économistes libéraux (on a parlé de Schumpeter) à la prophétie de Marx selon laquelle le capitalisme va s'auto-détruire. La réaction des économistes libéraux est de dire : pour que ce capitalisme ne s'auto-détruisse pas, il faut mettre au centre l'innovation, il n'y a que l'innovation qui peut sauver le capitalisme de sa destruction. On voit arriver ce terme « d'innovation » dans les manuels de management des années 1950.

Or, comme Michel Foucault a montré que le néo-libéralisme n'est pas simplement une économie, mais une « bio-politique », -c'est-à-dire pour changer les mentalités et les comportements-, on peut parler d'une injonction générale à l'innovation dans notre société. Sur le plan individuel comme collectif, le slogan pourrait être « innover ou périr ».

Or cette idée d'innovation semble liée à ce que le philosophe allemand Hartmut Rosa nomme l'« **accélération** » dans notre société. C'est le fait que les choses vont de plus en plus vite, que nous faisons de plus en plus de choses en moins de temps, mais au lieu de dégager du temps libre, cette accélération nous crée en fait de la demande de faire encore plus de choses, ... Si bien qu'il y a une image qui revient chez lui, c'est celle du coureur qui court sur le tapis roulant et qui finalement court en faisant du « sur place ».

Il faut entendre les propos de sociologues très critiques sur l'innovation, qui soulignent cette dimension managériale de l'innovation. C'est devenu un slogan, les maîtres-mots de la « nov langue » des politiques publiques, une logique gestionnaire. Je ne voudrais pas être négatif par rapport à l'innovation, je voulais simplement souligner le fait que c'est un terme ambigu qui vient de l'économie libérale.

2.3. Innovation pédagogique à l'université

Françoise Cros, qui est une spécialiste de l'innovation, s'était interrogée déjà il y a quelque temps, sur l'importation de ce terme dans le domaine pédagogique. Il faut probablement le traduire, ou importer son sens. Je vois que le Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative (CNIRE) qui est présidé par Didier Lapeyronnie, tente de délester ce mot « innovation » de son poids managérial, en lui donnant une coloration humaniste. Au fond, « innover à l'école » c'est rendre l'école bienveillante, accueillante, performante. Comment ne pas être d'accord avec cette formule !

Donc l'origine managériale de l'innovation doit nous inviter à être un peu perspicace et critique sur les mirages qu'elle peut provoquer.

Ceci dit, il faut bien reconnaître que les problèmes de l'Université requièrent aujourd'hui de nouvelles formes pédagogiques qui ne soient ni des gadgets, ni des dispositifs technocratiques, mais qui engagent de **nouvelles manières, réfléchies et durables, d'expérimenter l'enseignement et l'apprentissage**.

Quelles sont les directions de l'innovation pédagogique à l'université aujourd'hui ?

En lisant la littérature, il me semble que cela va dans trois directions : **l'individualisation, la connectivité, et la mise en action des étudiants** :

➤ Les injonctions à la construction d'un projet professionnel et personnel, étant appuyées sur différentes sortes de dispositifs (portfolios numériques, formes multiples de suivi et d'accompagnement) conduisent à une individualisation de la formation. L'idée est que l'étudiant doit piloter lui-même sa formation.

➤ Le deuxième principe, que j'appellerais de connectivité, vise à briser la relation classique de « maître-élève » de la pédagogie traditionnelle. Selon le principe de connectivité, l'enseignant n'est plus l'auteur d'un magistère qui transmet le savoir, mais un créateur et un gestionnaire de ressources, notamment numériques, un animateur, un référent que l'on peut solliciter. L'étudiant est invité à se connecter à des bases de données avec ses pairs, avec d'autres personnes référentes, pour progresser dans ses tâches et ses apprentissages. La relation traditionnelle prenait la forme d'une ligne

hiérarchique, la connectivité est fondée sur le réseau, à la fois réseau de savoirs et réseau de communautés apprenantes. Être connecté, c'est à la fois cheminer dans le savoir et communiquer avec des pairs et des personnes ressources.

➤ Enfin, l'innovation pédagogique à l'université se réclame le plus souvent du constructivisme, voire du connectionnisme. Et ce qui sous-tend les références théoriques qui peuvent être très différentes, c'est le grand principe de la « pédagogie nouvelle » de Rousseau à Piaget et Vigotsky (on n'a rien inventé), selon laquelle la focalisation doit se déporter du processus d'enseigner sur le processus d'apprendre.

2.4. Deux exigences à prendre en compte

Je voudrais insister sur deux exigences à prendre en compte dans ces types d'innovations :

- d'abord une exigence que j'appellerais épistémologique ou **didactique**. Je crois que dans les innovations, il faut fermement veiller à ce que l'attention sur les procédés, les dispositifs, ne se fasse pas au détriment de l'attention aux contenus. Dans la pédagogie de l'enseignement secondaire que je connais mieux, il est arrivé que pour des innovations, comme les situations-problèmes par exemple, ou les études de cas, l'effort soit porté sur la conception des dispositifs au détriment de l'attention aux contenus. On a vu fleurir de magnifiques situations-problèmes, dont les objectifs de savoirs étaient épistémologiquement indigents ou mal cadrés. Encore une fois, en pédagogie, la démarche et le contenu sont inséparables.

Il me semble qu'une innovation pédagogique en université pourrait s'alimenter du travail « des didactiques des disciplines », ce travail qui s'est effectué dans toutes les disciplines de l'enseignement secondaire.

Innover, c'est mettre en place des dispositifs, mais c'est aussi analyser les contenus d'apprentissage, voir ce qui est important à apprendre, et connaître les représentations des étudiants, donc les obstacles comme disait Bachelard que ces étudiants vont avoir par rapport aux contenus. Si on ne fait pas cette analyse didactique, je crains beaucoup le gadget.

- la deuxième exigence porte sur le **caractère institutionnel des innovations**. Françoise Cros notait déjà que les innovations technologiques étaient en général encouragées, mais que les innovations institutionnelles étaient généralement beaucoup plus difficiles à admettre. Or, il faut bien voir que les nouvelles tendances de la pédagogie universitaire impliqueront nécessairement de repenser le métier d'enseignant du supérieur, et les formes institutionnelles dans lesquelles l'enseignement est dispensé.

Dans le rapport de Sophie Orange (enquête du SUP), on voit bien pointer ce phénomène. Cela affectera nécessairement la dualité du cours magistral et des travaux pratiques, et la hiérarchie entre les deux. Comment prendre en compte dans les services des enseignants les suivis individualisés qui ne se réduisent pas à l'accompagnement d'un mémoire de recherche ? Tout ce « travail invisible », dont parle Sophie Orange ? Tout ceci exigera probablement une nouvelle définition des services, et en particulier exigera la meilleure prise en compte de l'engagement pédagogique dans les carrières.

La difficulté aujourd'hui me paraît aggravée par la crise économique : comment éviter, Monsieur le Président de l'Université, que dans une époque de pénurie, le recours aux nouvelles technologies de l'information ne soient l'occasion d'économiser des heures et de supprimer des postes ? Nous devons veiller à ce que l'innovation ne soit pas récupérée comme outil de gestion.

3. Quand une innovation peut-elle être vraiment pédagogique ?

3.1 Définition de la pédagogie et du pédagogue

Je crois qu'il faut insister sur l'idée de « pédagogie » ; je vais prendre comme fil conducteur Durkheim, sociologue et pédagogue, en tous cas chercheur en sciences de l'éducation.

Pour Durkheim, la pédagogie ne se réduit pas à une pratique, c'est bien une théorie, mais une théorie non scientifique. Alors que la science de l'éducation vise la description et l'explication des phénomènes éducatifs, la pédagogie est une discipline praxéologique, dit Durkheim, qui tend à l'amélioration de l'action éducative par la critique et l'innovation.

Certes les sciences humaines et les sciences de l'éducation peuvent procurer à la pédagogie un certain nombre de repères. Personne ne le niera. Mais la pédagogie elle-même n'est pas une science. **La pédagogie est donc une théorie issue de la pratique et pour la pratique.**

Durkheim est obligé de forger ce monstre théorique de « théorie-pratique », à l'instar de la politique dit-il, ou de la stratégie. Lorsque cette réflexion se formalise, elle se traduit dans un corps de doctrines : on parlera d'une pédagogie de Cowling, une pédagogie de Freinet, de Neill, etc.

Dans le prolongement de Durkheim, on pourrait dire qu'« **est pédagogue, celui qui pratique lui-même et qui réfléchit sur sa propre pratique** », pour créer un plus pour sa communauté professionnelle. On a entendu aujourd'hui des pédagogues. Le pédagogue se distingue du philosophe de l'éducation, du chercheur en sciences de l'éducation, qui pensent ou qui décrivent la pratique des autres ou les pratiques possibles. Il se distingue également de l'enseignant chevronné, qui a sans doute de bonnes pratiques mais qui ne les théorise pas.

On peut en tirer une conséquence : c'est que **la pédagogie relève du grand écart** ; il n'y a pas de pédagogie sans réflexion sur le sens, comme j'ai tenté de le montrer, mais en même temps le pédagogue n'est pas le philosophe ni le chercheur en sciences humaines. Il met « la main à la pâte » et « dans le cambouis ». Ce grand écart fait que le pédagogue ne peut croire aux miracles et aux perfections ; il ne se laisse pas fasciner par les innovations, même s'il les pratique assidûment, il n'en attend pas des miracles !

Ainsi le pédagogue est-il voué à la modestie, comme on l'a vu aussi, et à la médiocrité, à l'échec. Il éprouve dans sa chair **l'écart entre « le dire » et « le faire »**, l'idéal et le faisable. Vouloir réduire cet écart entre l'idéal et le faisable serait transformer la pédagogie en science, alors qu'elle ne peut consister, comme l'avait bien dit Durkheim, qu'en une pratique réflexive, même si elle peut et doit bénéficier des apports de la recherche en éducation.

3.2. Principe d'éducabilité

Le deuxième aspect de la pédagogie que je voudrais évoquer, c'est son côté « bifaces », son **côté problème** aux résolutions de problèmes, et son **côté épreuve**.

➤ le problème renvoie au côté rationnel de l'expérience, ce qui tend vers l'expérimental. On fait des expériences pédagogiques, on essaye d'objectiver ses expériences, on essaye de les évaluer le plus rigoureusement possible, de les transférer.

➤ à l'inverse, le côté épreuve désigne l'expérientiel, le fait que cette expérience soit unique et mienne, que personne ne puisse la faire à ma place. Dans la théorie-pratique, les dimensions subjectives et objectives de l'expérience s'étayent les unes les autres. C'est à partir d'une expérience singulière que s'engage l'innovation qui va s'objectiver en un produit, qui va certes pouvoir se détacher de son auteur, mais toujours au risque d'être déformé, mal compris. On pense à la récupération par l'Education nationale des techniques Freinet, comme l'imprimerie au texte libre, récupération qui aurait complètement dénaturé l'esprit Freinet.

Cela jette un doute sur les « **transferts de pédagogie** » qui s'exposent aux mêmes avatars que les transferts de technologie, quand ils ne sont pas accompagnés et quand on ne s'interroge pas assez sur leur sens.

En tant qu'épreuve, la pédagogie est également « **engagement éthique et politique** », on l'a vu tout au long de cette journée. En général les grands pédagogues de la tradition disent que ça part d'une révolte contre le sort qui est fait aux élèves, aux enfants, aux étudiants ; on a entendu des échos de cette révolte. C'est donc une résolution d'éthique : est pédagogue celui qui reconnaît bien sûr les contraintes –il n'est pas naïf, il sait bien que les étudiants ne sont pas toujours attentifs, etc -, mais il ne se réfugie pas derrière les alibis du genre « *le niveau baisse, on n'y peut rien ma pauvre dame, ils n'écoutent plus, ils ne savent plus prendre des notes, ils ne s'intéressent plus à rien, etc* ». Le pédagogue est celui qui prend les étudiants comme ils sont, et ne renonce pas à les faire évoluer.

C'est donc le principe d'éducabilité qui fonde cette expérience pédagogique.

3.3. Les savoirs spécifiques à la pédagogie

Je vais terminer sur l'idée « est-ce que cela produit du savoir, la pédagogie ? Est-ce que cette expérience pédagogique produit des savoirs ? ». Je crois que cela produit quatre types de savoirs (ils sont spécifiques à la pédagogie, ce ne sont pas les savoirs que produit la recherche scientifique) :

➤ **la pédagogie, en innovant, découvre du faisable**, c'est-à-dire en effet des techniques, des procédés, des dispositifs, d'autres manières d'apprendre. C'est cela l'aspect le plus visible.

➤ **la pédagogie envoie aussi un esprit** (l'esprit Freinet par exemple), c'est-à-dire une nouvelle vision de l'enfance, de la jeunesse, de l'école, de l'université, du savoir, etc. Cela constitue une ouverture des possibles. On entre en pédagogie quand on a l'idée que autre chose est possible. Il n'y a pas de pédagogie sans cette dimension utopique, qui n'est pas évaluable, qui n'est pas contrôlable, comme est contrôlable le dispositif, le procédé, ...

➤ **la pédagogie comme expérience produit un savoir existentiel**, des continuités, des ruptures, des résistances, un savoir herméneutique sur soi-même, sur les difficultés du changement. On a compris aujourd'hui les difficultés qu'avaient les innovateurs, non seulement avec le contexte, mais aussi avec eux-mêmes, parce qu'au

fond, innover c'est aussi se changer soi-même. Ce savoir expérientiel se donne dans les récits professionnels ou personnels du pédagogue, cela constitue son expérience.

- enfin, je dirais qu'il y a **des savoirs de type « critique »**, qui naissent de cette expérience pédagogique, parce que la pédagogie commence par une critique de l'existant, mais cela ne suffit pas. Cette dimension critique doit accompagner tout le processus d'innovation. On l'a vu d'ailleurs quand on constate que cela ne marche pas, que l'innovation n'est pas satisfaisante. Il y a nécessité d'un consensus continu, d'auto-critique, de critique de l'existant. Sans ce processus d'auto-critique, la pédagogie dégénère assez vite.

3.4. Condition pour qu'une innovation soit vraiment pédagogique

Je crois qu'une innovation devient véritablement pédagogique **quand elle assume toutes les dimensions de la pédagogie** : pragmatiques, réflexives et critiques :

- quand elle se conçoit non seulement comme un ensemble de procédés ou de dispositifs, mais aussi et surtout comme un processus à la fois expérimental et expérientiel,
- quand elle accepte le grand écart entre la conception d'objets techniques et l'horizon éthique et politique de la réflexion,
- quand elle conjugue le courage d'entreprendre et la lucidité pour laquelle il n'y a pas de miracles, même technologiques.

Finalement, quelle est la **fonction de la pédagogie** ?

Durkheim disait que l'éducation, on la trouve dans toutes les sociétés. Mais la pédagogie, on ne la trouve pas dans toutes les sociétés. **La pédagogie apparaît lorsque l'éducation fait problème**. Or, on peut dire que l'éducation fait problème aujourd'hui à l'université.

Or, disait Durkheim, « les sociétés modernes à évolution rapide secrètent des crises à répétition ». La pédagogie devrait donc, selon Durkheim, **devenir une fonction continue de nos sociétés**. Le Service Universitaire de Pédagogie, finalement, a du temps devant lui ; c'est comme la société, la pédagogie change. Durkheim disait une « éducation machinale n'est plus possible ». La pédagogie constitue donc, disait-il, la force antagoniste de la routine, ce qui permet de lever les obstacles aux progrès nécessaires.

A récuser la réflexion pédagogique, on promouvrait un scientisme applicationniste, on l'a vu dans toute l'histoire de la pédagogie ; il y a toujours des gens, tantôt des médecins, tantôt des sociologues, tantôt des neuro-scientifiques, qui viennent nous dire « *vous allez voir ce que vous allez voir, on va régler vos problèmes d'apprentissage, plus besoin de pédagogie maintenant que l'on connaît comment fonctionne le cerveau* ». Le scientisme applicationniste n'a jamais marché, et ça ne marchera jamais.

En même temps, il y a le danger de l'improvisation aveugle : on essaye « des trucs », sans trop réfléchir, sans trop suivre l'innovation, sans trop entrer dans un espace critique par des discussions avec des collègues, ...

Et puis, il y a l'immobilisme nostalgique, qui nous ferait regretter l'université d'avant.

Si la pédagogie n'existait pas, il faudrait l'inventer. D'ailleurs, elle est toujours à « ré-inventer » !

Je vous remercie.

Questions-réponses :

*Q : Je voudrais prendre la **défense du scientisme**, on peut très bien dire « ça n'a jamais marché », mais ce n'est pas à mon sens une étape logiquement acceptable d'en conclure « donc ça ne marchera jamais » ? D'autre part, mon approche est un peu la méthodologie de la recherche clinique : on ne sait peut-être pas comment ça marche sur des bases fondamentales, mais néanmoins on a la possibilité de tester empiriquement différents outils, et voir, selon ses objectifs, qu'est-ce qui marche mieux. Pour moi, c'est une démarche scientifique qui peut aider à avancer ?*

Michel Fabre : il faut préciser.

Quand je parle de « scientisme », je ne veux pas dire qu'il ne faille pas faire de la pédagogie sérieusement, je ne veux pas dire qu'il n'y ait pas de place pour la recherche pédagogique : en effet, on fait des essais, on les contrôle selon différentes méthodes, cela est la recherche pédagogique qu'il faut faire. Le scientisme, c'est l'idée selon laquelle il y a des sciences fondamentales (aujourd'hui, je dirais que c'est plutôt du côté des neurosciences), des gens qui vous disent « *de toute façon, votre bricolage pédagogique, c'est n'importe quoi ; nous, avec nos recherches fondamentales, la connaissance du fonctionnement du cerveau, vous allez voir ce que vous allez voir, sur les méthodes de lecture, les méthodes d'apprentissage, on va vous dire exactement ce qu'il en est et vous n'aurez qu'à appliquer ce qu'on vous dit de faire, et ça marchera* ». On a eu, dans toute l'histoire de la pédagogie, cette tentation-là, c'est pour cela que je dis que cela ne marche pas.

Durkheim avait raison de dire que la pédagogie est une théorie-pratique, c'est-à-dire c'est une pratique, qui doit évidemment s'alimenter de toutes les connaissances psychologiques qu'on a sur l'apprentissage, de toutes les connaissances sociologiques, mais le scientifique n'est pas en position de dire au pédagogue « voilà comment il faut faire ».

C'est pour cela qu'il ne faudrait pas que la pédagogie universitaire « réinvente la roue » ; j'ai plaidé toute ma vie en sciences de l'éducation sans avoir beaucoup été entendu, toutefois je plaiderais sur une « histoire de la pédagogie ». Figurez-vous que la pédagogie, c'est une vieille histoire ! Donc, il y a des gens qui ont fait des expériences, qui ont décrit des systèmes : il ne s'agit pas d'imiter et de refaire. Mais ces gens-là ont aussi décrit leurs expériences, ils ont surtout analysé leurs échecs.

Dans la pédagogie, on a toutes les tentations, en particulier la tentation scientiste qui revient très souvent. Il y a toujours quelqu'un qui dit « vous allez voir ce que vous allez voir ».

Même Piaget, qu'est-ce qu'il voulait faire ? : il voulait faire une psycho-pédagogie, c'est-à-dire à partir du moment où l'on connaît les lois du développement de l'enfant, on va en déduire une pédagogie. Mais ça ne marche jamais, ce n'est pas comme cela que ça fonctionne. Et cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas lire Piaget ... !

Q. Ma question porte plutôt sur la formation.

*Vous avez très largement ouvert le débat de manière très intéressante. On voit à quel point la pédagogie est indissociable des dimensions épistémologiques, des dimensions scientifiques, des dimensions technologiques, des dimensions praxéologiques, de dimensions expérientielles, bref tout ce que vous avez développé. On voit aussi que des modèles pédagogiques existent depuis des centaines d'années. Quelle direction vous verriez aujourd'hui pour la **formation de futurs enseignants de l'enseignement supérieur** qui leur donnerait cette ouverture, cette lucidité, qui les engagerait dans cette démarche réflexive à laquelle vous nous invitez finalement ?*

Michel Fabre : j'ai dit que je n'étais pas spécialiste de l'enseignement universitaire, il y a des gens qui connaissent beaucoup plus le sujet (*en visant Denis Bédard*).

Je ne voudrais dire qu'une seule chose ; on a beaucoup travaillé dans la formation du secondaire et à mon avis, le centre de la formation, c'est l'analyse de pratiques. Il peut y avoir beaucoup d'autres dimensions, on peut faire de l'histoire de la pédagogie, on peut connaître les méthodes d'apprentissage, ..., mais tant qu'on ne réfléchit pas avec d'autres sur ses propres pratiques, il n'y a pas le dynamisme du progrès.

Je dis en même temps que l'échange de pratiques par les pairs ne suffit pas : il faut qu'il y ait des grilles de lecture, il faut qu'il y ait des perspectives épistémologiques, il faut qu'il y ait une réflexion sur les finalités. Donc, il faut réfléchir entre pairs, avec des chercheurs extérieurs, des spécialistes de la pédagogie universitaire.

Je crois que le SUP peut être une structure justement pour faire cela. Aujourd'hui, on a vu l'exposé des innovations, c'est une phase absolument essentielle, mais une formation vraiment sérieuse, c'est un groupe de travail qui fonctionne dans la durée, en analysant ses pratiques en fonction de grilles épistémologiques, sociologiques, ..., en les confrontant à d'autres, dans une réflexion critique. C'est ça le cœur. Alors, est-ce que c'est possible à l'université ? Ca demande du temps sur la durée, ça ne demande pas beaucoup d'argent.

Denis Bédard : sur cette question de la formation, je souhaiterais peut-être rajouter une caractéristique qui distingue l'enseignant universitaire de l'enseignant du secondaire, et qui représente un capital selon beaucoup de chercheurs et de personnes qui travaillent et réfléchissent sur la question de la formation en pédagogie universitaire : c'est le fait d'être eux aussi chercheurs. Le fait d'être passé par la recherche et d'avoir cette identité qui s'ajoute à celle de quelqu'un qui est là aussi pour former, permet de se placer dans un mouvement que vous connaissez certainement, le SoTL (Scholarship of

Teaching and Learning), qui nous vient d'un excellent rapport produit du nom de Boyer aux USA, qui essaye de voir comment amener l'enseignement à un statut suffisamment élevé, comparable du moins à celui de la recherche, dans l'espace universitaire. C'est cette notion de « scholar » ou d'érudit, une personne reconnue pour son expertise dans le sens de ses compétences d'enseignement.

De là, l'idée que l'on propose depuis une dizaine d'années dans les formations que l'on offre à l'Université de Sherbrooke, le continuum : au-delà de la dimension réflexive qui a été évoquée tout à l'heure, il y a la posture, que nous cherchons à développer dans nos formations, de « praticien-chercheur » : il y a le praticien réflexif, et pour le Professeur d'université, il y a une plus-value qui peut être exploitée, c'est cette posture de chercheur par sa formation initiale dans sa discipline. En tant que praticien-chercheur, sa formation peut aller un pas plus loin, au-delà de réfléchir sur sa pratique, il sait alors l'importance qu'il doit accorder à la littérature, comment il peut chercher à documenter ses pratiques, et à formaliser cette praxéologie, cette pratique éducative dans laquelle il s'inscrit, pour éventuellement contribuer, ne serait-ce qu'à titre modeste parfois, à théoriser cette pratique, ce double ancrage entre la pédagogie et l'universitaire. Voilà la façon dont nous l'avons un peu conceptualisé, inspiré par ce mouvement de SoTL.

Q. Merci pour votre exposé lumineux et passionnant. Je voudrais vous poser une question, notamment après ce que vous avez dit dans votre travail important sur l'enseignement secondaire, j'ai le sentiment que nous n'avons pas, pour la plupart d'entre nous, beaucoup de contacts –pour ne pas dire pas du tout-, avec les enseignants du secondaire qui nous permettent de comprendre notre public –qui, on l'a dit, a beaucoup changé, pour de multiples facteurs, notamment aussi parce que l'enseignement secondaire a changé depuis que nous y étions ; nous n'avons pas tous chez nous des adolescents qui sont en terminale-

Donc, je voudrais savoir si vous pensez qu'il faudrait, au moins pour mieux comprendre quel est notre public tel qu'il nous arrive en 1^{ère} année, des échanges utiles pour une réflexion sur les pratiques pédagogiques des uns et des autres, afin que nous comprenions mieux ce que nos étudiants savent faire, ou ne savent pas faire les mêmes choses que nous savions faire en sortant de terminale, et s'ils savent faire d'autres choses ?

J'ai souvent eu le sentiment que nous négligeons d'utiliser les savoir-faire avec lesquels ils arrivaient. Est-ce que vous pensez qu'il faudrait accentuer ces échanges, ou les créer tout simplement ?

MF – Je crois que ce qui arrive à l'université aujourd'hui, c'est ce qui est arrivé à l'enseignement secondaire dans les années 1976 avec la création du Collège unique. Je peux dire que les enseignants du secondaire en ont tiré toutes les conséquences ; il y a des problèmes aussi au collège ou au lycée, vous vous en doutez.

Il y a deux choses :

- je crois que ce serait intéressant d'échanger sur ce que sont les élèves et les étudiants aujourd'hui.
- il y a aussi dans l'enseignement secondaire toute une recherche pédagogique qui s'est structurée depuis les années 1970 autour d'associations : je pense aux IREM pour les mathématiques, je pense aux associations pour l'enseignement des sciences, ... Il y a toute une littérature didactique considérable, il y a des revues, ...

Je pense que, dans cet effort d'innovation universitaire, il y a à s'inspirer des démarches qui ont été faites, notamment -j'ai beaucoup travaillé avec les didacticiens des sciences- sur l'analyse des savoirs à enseigner, « sélectionner ce qui est vraiment essentiel » ; comment on détermine l'essentiel ? Ca ne va pas de soi, ça nécessite toute une réflexion épistémologique et sociologique.

C'est ce travail didactique qui se fait dans des associations, dans des revues, et je pense que la pédagogie universitaire aurait tort de se priver de ces échanges. Evidemment, il y a des problèmes spécifiques à l'université, mais il y a du travail déjà fait, on n'est pas au début de quelque chose, ou du moins ce qui se passe à l'université peut s'inspirer de ce qui se fait ailleurs. Ca serait sage en effet.

Q. On parle de pédagogie pendant l'apprentissage. Par contre, on ne met pas en regard les méthodes d'évaluation de nos apprentissages, et je pensais –pour faire suite à l'intervenant sur les nouveaux élèves qui arrivent du secondaire, avec des aptitudes qui sont différentes mais qui sont là, notamment des aptitudes vis-à-vis des nouveaux modes de communication audiovisuelle – ces élèves sont très bons pour comprendre tout ce qui est communication orale, pour écouter, mais par contre, sont moins performants au niveau de la lecture et du rendu écrit. Peut-être que les étudiants de McDorian lorsqu'il fait ses expériences, sont, pour partie, effectivement très intéressés pendant le cours, mais avec un mode d'évaluation en décalage par rapport à leur mode de communication, qui ne montre aucune progression. Donc c'est bien d'avoir cet intérêt pendant le cours, mais ne faut-il quand même pas penser aussi la pédagogie jusqu'au mode d'évaluation et les mettre en phase ?

Michel Fabre : oui, certainement.

Il faut aussi quand même s'interroger sur la question « est-ce que l'écrit est fondamental ? » Est-ce que le fait de savoir lire, de savoir écrire (je ne parle pas de leur apprentissage), est fondamental. Or, on sait qu'il y a un gros problème, du coup du côté de l'enseignement secondaire, de la fréquentation des livres et du savoir écrire, du savoir rédiger.

Là aussi, il y a une interrogation : est-ce que la science est une science de l'écrit ? Quel est le rôle de l'écrit dans la science ?

Il faut bien s'adapter aux nouvelles façons de penser des étudiants, il faut aussi réfléchir d'autre part à ce que sont les exigences d'un savoir universitaire. Du côté de l'écrit, il y a une grosse réflexion à faire.