

Formations universitaires et recherche en didactique

Yves Chevallard

<http://yves.chevallard.online.fr/>

Conduire des recherches en didactique, non sur l'enseignement primaire ou secondaire, ce qui est classique, mais sur les formations universitaires présente aujourd'hui des difficultés toutes particulières. Comme ailleurs, la culture ambiante où le chercheur doit évoluer paraît ici indifférente, voire hostile à de telles recherches. Comme ailleurs semble régner l'idée que, en matière de « pédagogie », chacun est compétent et l'est d'autant plus qu'il croit occuper une position plus élevée dans l'institution. Mais cette croyance prend ici une autre tonalité du fait que, en règle générale, et contrairement au primaire et au secondaire, l'institution possède en son sein des enseignants chercheurs supposés spécialistes des questions de formation. Car cela n'empêche pas par exemple la création de commissions de « rénovation pédagogique » constituées de personnes importantes à d'autres titres mais où l'apport possible de tels spécialistes paraît, délibérément ou non, entièrement ignoré. Seul le *general pecking order*, l'ordre de préséance établi dans l'institution, semble ici tenu pour pertinent. Plus généralement, et selon un constat, hélas ! classique, dans un milieu où l'on fait profession de priser hautement le savoir, tout se passe comme s'il n'y avait rien à savoir pour entreprendre de diffuser le savoir ; seulement des décisions à prendre, qu'une sagesse ineffable inspire. La « pédagogie universitaire » qui en est le corrélat ne facilite guère la tâche du didacticien. Pour étudier le didactique, celui-ci doit aller l'observer au cœur même des « classes » ; mais avant cela déjà, il analyse usuellement les écrits qui émanent des classes ou y retournent – tels les manuels au secondaire – et témoignent ainsi, fût-ce approximativement, de la manière dont le savoir y est « traité ». Or ce que, au secondaire, le manuel révèle au chercheur tend ici à se dérober. L'usage existait naguère à l'université de rendre public le texte des cours, d'abord à travers l'humble polycopié destiné aux étudiants, quasi obligatoire dans la pédagogie universitaire d'autrefois, ensuite par le *Cours* appelé à faire référence dans son domaine et touchant un plus vaste public par le truchement d'une maison d'édition générale ou spécialisée. Or, l'exigence tout à la fois épistémologique et citoyenne de publicité du texte des enseignements semble actuellement s'effacer, alors même que la publication en ligne en rend désormais l'observance facile. Pis encore, il semble qu'existent, chez certains collègues, de fortes réticences à faire connaître à quiconque le contenu de leur enseignement, et plus encore à laisser le chercheur observer *in situ* cet enseignement. Quant à la méthode cardinale en

didactique, celle de l'ingénierie didactique, elle semble à peu près exclue, sauf à ce que le chercheur intervienne en ingénieur didacticien sur ses propres enseignements, ce qui pose des problèmes sans doute non insurmontables mais limite arbitrairement les sujets qu'il peut ainsi étudier. Ce phénomène de fermeture est à relier à une autre évolution non moins gênante pour le chercheur : l'émiettement des formations en unités d'enseignement démultipliées à l'envi par la structure tronc commun-options, ces unités étant elles-mêmes fréquemment découpées en sous-unités distribuées entre de multiples « intervenants » qui, souvent, n'ont plus dès lors ce qu'on appelait autrefois « un cours », mais sont conviés à répéter des fragments d'un cours désormais introuvable. Cet émiettement, bien suggéré par l'ouvrage du sociologue Jacques Siracusa, *Vacances sociologiques* (2008), ouvre la voie à une véritable *anarchie pédagogique*, où, par exemple, on peut voir un enseignant fixer *motu proprio* un rendez-vous de travail à des étudiants alors que ceux-ci ont officiellement cours au même moment avec un autre enseignant. Globalement, cette situation ne facilite pas le travail du chercheur, qui voit alors son objet se dissoudre et devenir presque inassignable, en même temps que se crée une forte incertitude chez les étudiants et, on vient de le voir, chez les enseignants eux-mêmes, comme si toute chose devenait à la fois possible et improbable. Au secondaire, le chercheur peut s'entendre avec l'enseignant pour venir observer sa classe quand tel thème y sera étudié ; par contraste, et pour ne prendre qu'un exemple, un didacticien qui voudrait étudier la rencontre d'étudiants en sciences de l'éducation avec la notion de degré de liberté (en relation avec le test statistique classique du chi-deux) devrait, en bien des cas, chercher longtemps et difficilement son objet. Les conditions de la recherche semblent encore plus nettement dégradées quand celle-ci porte sur les formations d'enseignants. La refonte et la fonte de ces formations qu'a provoquées la mastérisation fournissent des exemples flagrants des effets d'un dérangement pédagogique accru et de la difficulté qui en résulte pour le travail de recherche. Le suivi par des chercheurs d'une promotion d'étudiants se destinant au professorat devient matériellement malaisée, sinon impossible. Surtout, l'injection dans les formations de contenus beaucoup moins spécifiques du futur métier, par lesquels on semble vouloir pallier l'indisponibilité, faute de recherches idoines, de contenus de formation appropriés, crée un halo gênant pour qui veut observer et analyser la dynamique de préparation au métier : les lignes de force s'estompent derrière un pêle-mêle d'« interventions » qu'il est difficile, on l'a dit, de documenter précisément. Dans cet univers fait de singularités pédagogiques, les régularités didactiques tendent à devenir insaisissables. En attendant la recombinaison éventuelle des formations, à laquelle œuvrent tout de même certains enseignants (et quelques responsables de différents niveaux), le chercheur en didactique doit se garder de prendre pour des phénomènes stables les effets de bord à la fois spectaculaires et illusoire que la

décomposition pédagogique ne laisse pas d'engendrer, comme il en va par exemple lorsque l'enthousiasme pour certains sujets manifesté par des étudiants laisse place à une frustration silencieuse puis à un découragement parfois ostentatoire. Pour travailler, le chercheur en didactique doit alors tenter d'accéder à des plages relativement stables au bord d'un océan d'incertitude, où il ne saurait toutefois étudier que des phénomènes didactiques assez profonds pour jouir d'une certaine permanence par delà l'incessante agitation de surface. Cela, on l'imagine, restreint sensiblement le territoire de ses recherches et porte parfois à favoriser des logiques de recherche opportunistes qui ne permettent guère de produire les connaissances précises que la didactique devrait pouvoir apporter, aujourd'hui, à la conception, à l'intelligence et au progrès des formations universitaires.