

## QUELLE PLACE ET QUELLE LÉGITIMITÉ POUR LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE?

---

Jean Horvais

*Département d'éducation et formation spécialisées,  
Université du Québec à Montréal*

---

Un commentaire sur « La formation à l'enseignement à l'université : l'expérience du Microprogramme de troisième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur » de Denis Bédard et Mélanie Cabana

---

### **Une absence de pédagogie, c'est encore de la pédagogie**

L'idée qu'il soit nécessaire de mettre en œuvre ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler « pédagogie universitaire » est neuve, ainsi que le soulignent les auteurs de l'article ci-dessus. On peut s'étonner qu'elle semble avoir surgi de nulle part à la fin du XX<sup>e</sup> siècle alors que les plus anciennes chartes d'universités en Europe datent du Moyen-Âge. On pourrait atténuer ce premier étonnement en considérant que dans l'Antiquité, Socrate enseignait à des adultes dans une préfiguration de ce qui deviendra l'université et revendiquait par sa célèbre *maïeutique* de faire usage d'une forme déjà élaborée de pédagogie. On l'atténuera encore en considérant que toute action d'enseignement ne peut échapper à la question pédagogique dans le sens où même son ignorance voire son refus est encore un choix d'ordre pédagogique, si médiocre ou néfaste soit-il. Tout enseignant ne peut engager son action sans avoir fait plus ou moins consciemment des choix pédagogiques. Tel un monsieur Jourdain<sup>1</sup> pédagogue, il fait quoi qu'il en soit de la pédagogie sans le savoir. L'absence de pédagogie est elle-même pédagogie.

Ceci posé, nous proposons dans ce bref commentaire de situer les enjeux de la pédagogie universitaire dans quelques indications contextuelles sur le plan historique pour souligner ce qui la caractérise et que montrent nettement les auteurs de l'article à travers la relation de leur propre expérience.

### **Aux origines de la pédagogie**

Rappelons que le *pédagogue* était dans l'Antiquité l'esclave qui conduisait les enfants à l'école, ce que la modernité a retenu par une belle métaphore comme étant l'art de conduire celui qui apprend vers la connaissance. L'institution universitaire, depuis le Moyen-Âge, se tenait à l'écart des réflexions pédagogiques, tous ses acteurs s'accordant à penser que ses maîtres n'y avaient affaire qu'à des étudiants privilégiés assoiffés de connaissances, *motivés* comme on dirait aujourd'hui.

En dehors de quelques précurseurs, c'est l'école primaire dans les sociétés modernes qui a fait naître la préoccupation d'une instruction efficace du plus grand nombre donnant le coup d'envoi à la réflexion pédagogique tous azimuts que nous connaissons aujourd'hui. Il s'agissait de gagner au désir d'apprendre des élèves, enfants des classes laborieuses, que leur culture familiale n'y poussait pas tellement dans la mesure où l'école éloignait des ateliers et des champs une force de travail et des petits salaires souvent nécessaires aux familles. Cette pédagogie de l'ordre primaire - quand elle existe - prend sa source dans l'enseignement dit spécialisé, celui destiné par quelques pionniers à des enfants vus habituellement comme inéducables : déficients sensoriels, déficients intellectuels, marginaux... La liste est longue de tous ces pédagogues que les hasards de la vie ou de leur vocation ont mis aux prises avec des enfants réputés difficiles, voire impossibles à éduquer, et qui en ont tiré les plus lumineuses idées et pratiques profitables aujourd'hui au plus grand nombre. En ce domaine de la pédagogie, on peut paraphraser le cinéaste Godard en affirmant que « c'est la marge qui tient la page ». C'est dans les marges que s'est élaborée l'inspiration qui sert aujourd'hui l'ensemble.

### **La pédagogie au service de la massification de l'enseignement**

Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation primaire de masse commence dans les pays industrialisés dans le double objectif parfois contradictoire de disposer d'une part d'une main-d'œuvre suffisamment instruite pour participer à un processus de production qui va se complexifiant et réclamant l'établissement de hiérarchies au sein des entreprises industrielles et, d'autre part, de former des citoyens suffisamment éclairés pour participer à la démocratie moderne naissante. Parallèlement, l'ordre universitaire et sa déclinaison secondaire ont la charge de former les cadres professionnels et sociaux sur la base d'une stricte reproduction des élites. À l'origine donc, ces deux mondes, le primaire et le secondaire-universitaire, avaient une vie et un développement séparés n'offrant que de rares passerelles à des individus particulièrement doués et chanceux.

La massification lancée par le primaire a progressivement gagné le secondaire, car la plupart des pays ont choisi d'étendre la durée de l'obligation scolaire en la poussant jusqu'au secondaire, s'obligeant ainsi à en démocratiser l'accès. Ce mouvement introduisit la question pédagogique dans cet ordre d'enseignement qui eut dès lors affaire à des élèves aux allures d'apprentissages et aux motivations extrêmement variées du fait de l'affaiblissement du tri social préalable. Cette nécessité de prendre en compte la question pédagogique trouva d'emblée bien des résistances pas encore totalement vaincues. En effet, ce qui allait de soi au primaire, où en général un seul enseignant a en charge l'ensemble des disciplines pour les adresser à un seul et même groupe d'élèves et où il est donc prioritairement requis de faire *classe* plutôt que de faire *cours*, vint buter contre le cloisonnement disciplinaire du secondaire où l'identité professionnelle de l'enseignant est d'abord soutenue par l'excellence de sa maîtrise disciplinaire. Cependant, tant qu'on s'en tient aux tranches d'âge des élèves concernés par l'enseignement primaire et secondaire, on s'adresse à des enfants et des adolescents auxquels l'expression au sens étymologique de pédagogie convient.

### **Extension du domaine de la pédagogie : vers l'andragogie**

Mais lorsqu'à partir des années 60, on en vint à massifier l'accès à l'enseignement universitaire, ce furent de nombreux jeunes adultes des classes populaires qui y firent progressivement leur entrée. Dans les décennies suivantes, plus leur nombre augmentait plus cela rendait évident que l'entrée dans l'âge adulte laborieux et productif reculait. C'était donc dans le même mouvement, l'enfance, ou du moins l'adolescence, qui s'allongeait considérablement se faisant selon certains « adulescence »<sup>2</sup> pour répondre aux nouvelles exigences de la société industrielle et productiviste laquelle veut toujours plus de qualifications dans des domaines toujours plus pointus. Cette extension continue de la question pédagogique accompagne la massification et l'allongement de la durée de la scolarité initiale, par conséquent de la période de l'enfance-adolescence.

Cela explique sans doute pourquoi, paradoxalement, on ne parle pas d'andragogie universitaire, terme pourtant plutôt approprié lorsqu'il s'agit d'adultes et dont la coloration essentielle est la formation c'est-à-dire une priorité donnée au savoir-faire sur le savoir. Le terme *andragogie*, formé sur le grec *άνδρας* désignant l'être humain adulte, a pris sa valeur moderne dans les années 80 avec le développement des programmes de « formation continue » ou de « formation permanente » qu'exigeait le monde de l'entreprise pour recycler et adapter sans cesse ses travailleurs aux évolutions des méthodes de production.

Est-ce à dire que le statut d'étudiant reste donc un statut attaché aux apprentissages initiaux de l'enfance et de l'adolescence? Mais alors, eu égard au nombre croissant d'adultes qui reprennent à l'université un cursus d'études, cela suppose-t-il qu'ils doivent dans ce contexte particulier quitter momentanément et symboliquement leur statut d'adulte?

### **Un programme de pédagogie de l'enseignement supérieur : mise en abyme**

Le programme présenté dans l'article que nous commentons présente en écho à ces remarques liminaires des caractéristiques tout à fait intéressantes qui en font ressortir les aspects innovants parmi lesquels on peut souligner les suivants :

Son ambition consiste à former à la réflexion et pratique pédagogiques, qui sont par essence généralistes, des acteurs du milieu universitaire caractérisés par leur hyperspécialisation. Insistons sur les termes : nous venons d'écrire *former*, ce qui met en valeur le savoir-faire à l'inverse de ce qui prévaut en milieu universitaire essentiellement dédié au savoir. Certes, le savoir-faire s'alimente au savoir et les deux termes ne s'opposent pas systématiquement, mais leur distinction nette est parfois utile pour mener une réflexion sur ces sujets.

On n'est par conséquent pas étonné de lire que la question d'une *clientèle* désireuse d'une telle formation se soit posée. Spontanément, on peut se demander quel professeur d'université dont l'identité professionnelle repose traditionnellement sur son excellente maîtrise d'un savoir disciplinaire peut souhaiter se qualifier dans le domaine du savoir-faire pédagogique. En effet, c'est un programme dont l'objectif est de qualifier des acteurs pour faire (mieux faire) quelque chose et non pas pour avoir des connaissances plus étendues sur un sujet. Les étudiants de ce programme n'auront en principe pas à en enseigner à leur tour le contenu mais à mettre en œuvre ce qu'ils y auront acquis dans leur pratique d'enseignants. Ce qui est un tout autre type d'apprentissage que ceux qui leur ont permis d'obtenir la qualification de spécialiste universitaire du champ disciplinaire qui est le leur.

C'est sans doute ce qui a conduit ses concepteurs à développer pour leur propre usage une pédagogie, très inspirée des principes de l'andragogie<sup>3</sup> afin d'assurer au mieux la persévérance de leurs étudiants et, ce faisant, de permettre à ces derniers de s'approprier les réflexions et les moyens de déployer à leur tour leur propre pédagogie universitaire. Le lecteur aura senti dans l'article cette sorte de mise en abyme bien connue chez les grands auteurs de la pédagogie : toute pratique pédagogique trouve sa validité et sa grandeur dans le fait de faire ce qu'elle dit et de dire ce qu'elle fait tant il est vrai que la

pédagogie est indissolublement une théorie et une pratique, « une théorie pratique » comme l'écrivait Émile Durkheim<sup>4</sup>. On ne trahira pas Durkheim en appliquant cette définition à l'andragogie.

Ces principes de l'andragogie sont particulièrement visibles dans le recours des promoteurs du MPES aux théories socioconstructivistes des apprentissages, faisant appel à la co-construction du savoir par le truchement du débat, de la coopération et de la collaboration entre pairs, sur le modèle de ce qu'eux-mêmes ont mis en œuvre entre eux pour bâtir le programme lui-même. La proposition d'une mise en situation de praticien-chercheur va dans le même sens. Enfin, le développement d'une offre en ligne pour satisfaire aux exigences des différents tempos d'apprentissage tout en gardant la même dynamique collective a dû constituer, on le comprend bien, un véritable défi. Le tout devant, selon ses concepteurs, permettre de répondre aux attentes d'enseignants dans de très diverses conditions et disciplines.

On notera enfin que la dimension andragogique du programme se trouve renforcée et soulignée par le glissement qui s'est opéré concernant le public visé. Initialement destiné à de futurs enseignants à l'université plutôt inexpérimentés, il semble qu'il ait obtenu du succès après quelques années auprès d'enseignants plus chevronnés désireux d'améliorer une pratique pédagogique déjà existante par le fait, ainsi qu'on l'a souligné plus haut. En effet, on peut présumer que ces derniers ont des attentes caractéristiques de ce à quoi s'efforce de répondre l'andragogie, ce qui conduit à penser que cette « théorie pratique » de la formation des adultes va petit à petit faire son chemin par ceux-là mêmes qui s'y sont formés dans un milieu universitaire resté le plus souvent à des pratiques pédagogiques assez sommaires. Cela contribuera-t-il à terme à renforcer cette dimension adulte de la formation universitaire favorisant ainsi l'accès à l'âge adulte d'étudiants restés parfois prisonniers de leur *adulthood*? On ne peut qu'en faire le vœu sous réserve de ne pas l'orienter ainsi exclusivement vers la dimension *formation* qui donne priorité au savoir-faire, mais de préserver concomitamment la dimension développement de connaissances utiles dans bien des domaines.

## NOTES

- 1 En référence à la pièce de Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, acte II, scène IV « Par ma foi ! il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que j'en susse rien, et je vous suis le plus obligé du monde de m'avoir appris cela. »
- 2 Anatrella, Tony. (2003), « Les 'adolescents' », *Études* 7/2003 (Tome 399), p. 37-47, [www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm](http://www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm).

- 3 L'adulte a en effet besoin de savoir où il va pour apprendre : sujet bien délimité, objectifs pédagogiques rigoureusement annoncés, lien logique entre les différentes phases de la formation, actions justifiées et acceptées, référence à son expérience, enseignement interactif. Pour qu'il y adhère, la formation doit avoir du « sens » pour l'apprenant.
- 4 Durkheim, Émile. (1911, réédition 1989), *Éducation et sociologie*, PUF, collection Quadrige, Paris, p. 69.