VIAUD Marie-Laure. *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*

Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2015, 304 p.

Johan Tirtiaux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4927>

DOI : 10.4000/rfp.4927

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 119-120

ISBN : 978-2-84788-863-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Johan Tirtiaux, « VIAUD Marie-Laure. *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 193 | octobre-novembre-décembre 2015, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4927> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4927>

VIAUD Marie-Laure. *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2015, 304 p.

« À l'université, rien n'a changé ». Tel est le discours que les professeurs tiennent à Marie-Laure Viaud au fil de cette étude sur les pratiques d'enseignement à l'université. En adoptant une perspective historique, cette chercheuse experte dans les formes différentes d'enseignement (jusqu'ici plutôt au niveau du secondaire : Viaud, 2005) apporte toutefois un autre éclairage mettant en lumière les nombreux changements apparus ces dernières décennies.

Marie-Laure Viaud étudie l'évolution de l'enseignement universitaire français depuis les années 1950 jusqu'au milieu des années 2000 sur trois disciplines : la physique, l'histoire et la sociologie. Dix institutions de l'Île-de-France sont étudiées au départ d'une cinquantaine d'entretiens avec des enseignants-chercheurs et de nombreuses ressources documentaires et bibliographiques. La problématique interroge les pratiques novatrices tant sur le plan pédagogique qu'au niveau des contenus et de l'organisation des programmes.

L'ouvrage se structure en quatre parties, chacune consacrée à une période. La première partie portant sur la décennie 1958-1968 aborde une époque où l'organisation des études est centralisée et où domine une forme solennelle du cours magistral. Une époque où la question de « la façon dont les étudiants vont comprendre et assimiler leurs cours ne se pose pas » (p. 49). Pourtant, un débat interroge déjà cette pédagogie jugée inadéquate et des contenus estimés obsolètes. De « nouvelles universités » voient le jour et, avec elles, certaines innovations. La réforme Fouchet (1966) supprime la première année de propédeutique prévalant jusque-là, promeut le travail en petits groupes et la modernisation des contenus. Toutefois, l'assiduité obligatoire et la limitation du redoublement sont des mesures mal accueillies par des étudiants porteurs d'aspirations à la liberté. La réforme est un des déclencheurs du mouvement de Mai 68.

La deuxième partie, consacrée à la décennie 1968-1978, détaille l'impact de Mai 68. Après les turbulences, la loi Faure (1968) donne aux universités la liberté en matière de programmes, de méthodes et d'évaluation. Certains enseignants et départements profitent du contexte nouveau pour expérimenter. Les innovations concernent une plus grande liberté des étudiants dans l'élaboration de leurs programmes, le développement

de l'interdisciplinarité, de l'évaluation continue, du travail en petit groupe et des relations moins hiérarchiques entre enseignants et vis-à-vis des étudiants. Une université pluridisciplinaire voit le jour ainsi que des universités expérimentales qui, axées sur un public adulte, drainent des nouveautés : accès aux non-bacheliers, cours et crèche disponibles le soir, tutoiement... Les disciplines innovent dans des directions propres. Des historiens renouvellent les contenus et les méthodes (cours magistraux et examens terminaux disparaissent parfois totalement). Les cursus de sociologie font la part belle à la formation pratique. La physique travaille à la cohérence des programmes avec des initiatives audacieuses telles que l'imposition aux enseignants d'assurer cours, TD et TP, l'attribution des cours pour 3 ans et des réunions d'équipe hebdomadaires.

La troisième partie traite de la période 1976-1992. Avec une massification et une diversification du public, la question de l'échec s'invite à l'avant-plan. La loi Savary (1984) propose aux universités volontaires une panoplie de mesures, issues d'expérimentations préalables. Des réformes du premier cycle sont instaurées avec un plus grand accompagnement des étudiants (information, remédiation...). En sciences, on oriente en fin de premier semestre, parfois vers un cursus de remise à niveau. Certains réalisent un semestre en un an. En sciences humaines, un premier semestre pluridisciplinaire repousse l'orientation, et des ateliers de méthode et de remise à niveau sont établis.

La quatrième partie traitant des années 1990-2000 relate une période de successions de réformes (Jospin-Lang en 1992, Bayrou en 1997, Licence-Master-Doctorat en 2002) qui marquent un retour à une centralisation. La semaine d'accueil, le tutorat, l'étude d'une seconde discipline (mineure) et la semestrialisation sont généralisés. Cette harmonisation disqualifie certaines expérimentations antérieures désormais incompatibles, ce qui est mal vécu particulièrement par les innovateurs dont on n'a pas pris en compte les initiatives. Les conditions de réussite sont assouplies via la compensation des notes et la capitalisation des crédits, également au regret d'enseignants qui y voient la source d'une attitude de « consommateurs » et du maintien de lacunes importantes. L'innovation prend alors la forme de « transformations minuscules » visant une meilleure présentation des connaissances (plan détaillé, prise de note dirigée, exemples concrets...) ou une meilleure motivation des étudiants (supports audiovisuels, visites, thèmes attractifs...) et qui constituent une nouveauté de par leur fréquence.

Cet ouvrage complète la connaissance historique des pratiques d'enseignement sur une période peu étudiée. Il permet de saisir le changement autour de périodes caractérisées par des tendances propres tout en préservant la diversité des situations. On mesure alors le chemin parcouru sur un demi-siècle notamment sur le plan d'un meilleur encadrement des étudiants et d'une adaptation des contenus. L'ouvrage pointe les questions qui, sur la période, ont connu des réponses variables et demeurent en débat : liberté ou contrainte des étudiants, spécialisation précoce ou tardive des programmes. L'ouvrage trouve ainsi sa place dans le débat sur le changement pédagogique à l'université en rejoignant, de façon nuancée, ceux qui soulignent la part de myopie dans la vision d'une institution immobile (Romainville & Rege-Colet, 2006 ; Bédart & Béchar, 2009).

Une force de l'ouvrage est d'étudier l'innovation en se focalisant sur deux niveaux d'analyse : le niveau macro (prescrits légaux, évolutions structurelles...) et le niveau méso de chaque site universitaire. Cette analyse à double niveau permet d'enrichir empiriquement, notamment en décrivant les lois Savary de 1984 et celles des années 1990, la compréhension des réformes de l'enseignement supérieur et de leur impact réel dans les facultés. On en retient le sentiment déjà connu que dans les établissements scolaires le changement ne se décrète pas, mais que la transmission de modèles, d'initiatives semble porter ses fruits.

Reste que l'ouvrage constate un modèle pédagogique expositif encore dominant en soulignant des raisons souvent connues. La comparaison intersites permet toutefois d'identifier des causes moins évidentes : poids de la préparation aux concours, ancienneté de la discipline et poids des *habitus*, nécessité des bases de connaissance limitant les marges de manœuvre... Viaud observe que ce sont les situations où les contraintes sont levées – nouvelle discipline, nouvelle institution, nouvelle équipe, période de perspectives de carrière faibles limitant l'enjeu des publications... – qui libèrent l'initiative. Si la théorisation sur l'innovation pédagogique est en retrait, cet ouvrage s'appuie sur la psychologie sociale de Mucchielli ren-

dant intelligible le changement autour de la pression au changement, des espaces de liberté et des modèles nouveaux disponibles.

L'ouvrage se clôture sur un constat paradoxal, entre sentiment d'immobilisme et multiplication des initiatives individuelles. Viaud pointe ici une explication majeure : la faiblesse du travail collégial à l'université. Les enseignants échangent peu sur la pédagogie, méconnaissent les initiatives de leurs collègues et sont peu reconnus dans leurs innovations. En pointant l'effet délétère de cet isolement, l'ouvrage invite au décloisonnement et au développement d'une collégialité accrue à l'université. On songe au développement d'une approche-programme (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009) ou aux communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991) souvent utilisées dans la formation des enseignants.

En offrant un coup d'œil attentif dans le rétroviseur, ce travail permet de mieux comprendre à la fois les pratiques d'enseignement du début du ^{xxi}e siècle en France et de resituer les contraintes qui pèsent sur elles. Mais ce texte est aussi de nature à offrir un soutien et des pistes de solutions pédagogiques à tous les « innovateurs silencieux ».

Johan Tirtiaux

Université de Namur (Belgique),
Service de pédagogie universitaire

Bibliographie

- BÉDART D. & BÉCHARD J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- PRÉGENT R., BERNARD H. & KOZANITIS A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales polytechniques.
- ROMAINVILLE M. & REGE-COLET N. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- VIAUD M.-L. (2005). *Des collègues et des lycées « différents »*. Paris : PUF.