

## Enseigner aux enseignants... ou la pédagogie universitaire prise au mot<sup>1</sup>

Olivier Maulini, Aline Meyer & Cynthia Mugnier  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2011

On connaît l'un des paradoxes de la formation des enseignants<sup>2</sup>, ou au moins de certains débats relatifs à cette formation : un professeur des écoles, des collèges ou des lycées est socialement institué et qualifié pour transmettre ce qu'il sait à ses élèves, dans l'ordre d'un programme ; mais il doit lui-même *apprendre pour enseigner*, c'est-à-dire prendre connaissance des savoirs de sa profession, dans un curriculum plus ou moins formel et en rapport plus ou moins direct avec sa pratique du métier. L'observation et la recherche sur la formation des maîtres montrent que le souci d'instruire les élèves par le biais d'un discours théorique et magistral est en général proportionnel au refus d'être soi-même formé de la même façon, par des hautes écoles et des orateurs (les formateurs d'enseignants) jugés un peu ou beaucoup trop éloignés de l'action (Rayou & van Zanten, 2004). Pour le dire autrement, et d'une formule un peu sèche : plus nous autres, enseignants, sommes pressés de *donner* notre cours à ceux qui doivent nous écouter, moins nous semblons disposés à *prendre* des leçons à notre tour et hors de notre pratique, de manière décontextualisée...

Il y a bien sûr les débats politiques, qui oscillent entre trois préférences :

1. former les maîtres par l'immersion directe et sans discours préliminaires, dans un « bain » de stages (« *sink or swim* » disent les anglo-saxons) ;
2. renforcer, par ailleurs et en amont, leur préparation académique (la « *formation théorique supérieure* » du projet français de mastérisation) ;
3. instaurer une alternance peut-être moins grossière – un dosage réflexif, progressif et accompagné – entre les expériences de terrain et les savoirs théoriques.

Mais même aux endroits où une telle alternance est possible – voire bien implantée – le contraste entre apprendre *en* enseignant (par immersion) et apprendre *pour* enseigner (en secondarisant cette pratique) – reste valable. On peut certes appréhender cet écart comme un ressort pour penser et agir plutôt que comme un champ de bataille où enliser le développement de la profession. Mais précisément : comment combiner au mieux les deux temps du *cours de l'action* (en situation) et des cours à *propos de cette action* (hors des urgences du terrain) ? C'est-à-dire : comment croiser la perspective de *résolution* des problèmes vécus et celle de *problématisation* de l'expérience par la confrontation à des savoirs formalisés, non pas ceux qu'il faut enseigner, mais ceux qui portent *sur* l'enseignement ? L'Université peut avoir un discours à ce propos : elle a aussi des pratiques, et peut donc – lorsqu'elle prétend faire œuvre de pédagogie – être prise au mot.

---

<sup>1</sup> Article proposé aux *Cahiers pédagogiques*, dossier « Quelle pédagogie pour faire réussir les étudiants ? »

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, d'étudiants que d'étudiantes, etc.

## **Pédagogie universitaire ?**

Nous sommes en l'occurrence en charge du cours « Pratiques pédagogiques et institution scolaires » du premier cycle de sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Avec une douzaine d'autres entrées, cet enseignement introduit chaque année entre 200 et 250 étudiants aux problématiques et aux disciplines de base de l'éducation et de la formation. Il est particulièrement fréquenté par les candidats au deuxième cycle de baccalauréat/certificat en enseignement primaire, titre obtenu au bout de quatre ans de formation en alternance et requis pour devenir instituteur, à Genève ou ailleurs en Suisse. L'ancrage universitaire du programme est vieux de 15 ans : il a d'abord fait l'unanimité des forces politiques du canton, puis a été contesté en écho à des réformes scolaires elles-mêmes controversées, et s'est trouvé enfin confirmé par un vote du parlement refusant autant d'éloigner la formation de la recherche que de réduire la durée des études de quatre à trois ans (Maulini, 2008). Le débat *dans* et *hors* de l'école est resté suffisamment vif pour que la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation soit traitée aujourd'hui encore de « *tour d'ivoire* » mais aussi, ce qui est moins reluisant, d'« *écurie à nettoyer* » ou d'« *égout idéologique* » par ses adversaires les plus virulents.

Qu'enseigner aux aspirants-enseignants dans ces circonstances ? Comment leur parler d'école et de pédagogie au moment où ils commencent à passer de l'autre côté du miroir, donc à découvrir les coulisses (plus ou moins engageantes) du métier qu'ils souhaitent exercer ? Les cours de premier cycle sont apparemment très éloignés des attentes potentielles de formation « *sur le tas* », « *par la pratique* », « *dans le feu de l'action* ». Ils peuvent vite – et même *a priori* – sembler coupés du travail ordinaire, des contraintes, des besoins, voire des soucis et des craintes des (futurs) praticiens. Ils peuvent au contraire déborder de bons conseils, ce qui ne fera pas reculer la réputation d'utopisme ou de dogmatisme des sciences de l'éducation. Dans ces conditions, une pédagogie universitaire cohérente doit sans doute veiller à donner aux étudiants les moyens de se forger une opinion documentée s'ils en ont la volonté, mais elle ne peut le faire qu'en se demandant non seulement *comment* enseigner et évaluer, mais aussi *quels savoirs viser*, pour en faire quel usage *dans* et *hors* de l'Université, en situation d'examen mais aussi d'intervention sur le terrain.

## **Faire de l'école une énigme**

Peut-on donner un sens *immédiat* à un cours qui n'est pas « pratique », mais que leur formation initiale juge assez vital pour réclamer des novices impatientes qu'ils commencent par s'asseoir eux-mêmes sur un banc ? Nous avons choisi de pénétrer directement « *Entre les murs* » de la forme scolaire, par le biais de deux scènes du livre et du film de François Bégaudeau : le moment où le professeur est d'abord dans un face à face et une espèce de rapport de force plus ou moins joué avec sa classe ; puis celui où il retourne littéralement la situation, mettant chaque adolescent à écrire son autoportrait et expliquant, cette fois dans le dos et à la demande des élèves, ce que signifient par exemple les mots *Lafayette* ou *légende*. Notre but n'est ni d'opposer ni de hiérarchiser les deux méthodes (même si les étudiants aimeraient bien savoir laquelle est « bonne ou mauvaise », « juste ou fausse »), mais de montrer d'emblée l'articulation possible entre les moments de *rupture théorique*, où le maître cherche à formuler des savoirs devant la classe, et ceux de leur *mobilisation en situation*, où le détour que préconisait Rousseau par le projet des élèves permet de susciter et de répondre à des questions.

Le reste du cours cherche à approfondir et à conceptualiser ces premières observations. Nous montrons peu à peu comment la forme scolaire met le temps de l'instruction à l'écart de celui de la production, afin de *simuler* les situations (pour offrir le droit à l'erreur), de *décomposer* les apprentissages (en paliers de progression) et de *secondariser* les pratiques et les compétences visées (pour que réussir implique compréhension plutôt que simple imitation). Nous ajoutons très vite que la logique de formalisation peut entrer en conflit avec le besoin de finalisation, et que toute l'histoire de la pédagogie (y compris universitaire) et le savoir-faire des enseignants d'aujourd'hui se déploient entre les deux seuils symétriques (et pour le coup peu souhaitables) du *sous-* et du *sur-*ajustement didactique. Faire de l'école une énigme – un espace où l'on ne cesse de chercher un équilibre – n'est pas une coquetterie de la formation : pour intriguer des esprits scolarisés depuis 15 ans, c'est sa condition *sine qua non*.

Le premier semestre du cours part du projet d'instruire et enchaîne quatre chapitres de trois semaines chacun : 1. La leçon : entre exposé magistral et situations d'apprentissage. 2. Le programme : entre texte du savoir et sujet à former. 3. L'activité des élèves : entre intention d'enseigner et désir d'apprendre. 4. L'autorité des enseignants : entre pouvoir de l'éducateur et autonomie de l'éduqué. Le second semestre a la même structure, mais il débute cette fois par l'échec scolaire, donc par ce que l'école souhaite mais n'arrive *pas* à faire : 5. L'organisation du travail : entre différenciation interne et différenciation externe. 6. L'évaluation : entre sélection des élèves et régulation des apprentissages. 7. Les relations familles-école : entre division du travail et éthique de la discussion. 8. La gouvernance de l'enseignement public : entre bureaucratie et contrôle externe. Les étudiants lisent un ou deux articles scientifiques par chapitre, ce qui représente une douzaine de textes au total, et doit ouvrir une première fenêtre sur les liens entre le projet de réussir (dans l'action) et celui de comprendre (cette action) en matière d'enseignement (Perrenoud, 1996).

### **Des concepts à leur mobilisation en situation**

Les moyens que nous utilisons pour entrer dans les pratiques pédagogiques (et les faire entrer, en retour, dans l'amphithéâtre) sont multiples : fictions, documentaires, témoignages, enquêtes empiriques, protocoles de recherche, moyens didactiques, directives officielles, articles de presse, etc. Mais tous suivent un double fil rouge qui doit préparer l'examen final :

1. Un glossaire des *concepts* définis puis mobilisés tout au long du cours pour analyser les situations, les activités, les démarches, bref, les expériences de travail rencontrées. Les principales entrées sont pour l'instant : activité, attribution, autorité, communication, compétence, concept, décomposition, différenciation (externe *vs* interne), discussion, double seuil, fonction sociale (manifeste *vs* latente), forme scolaire, institution, intérêt, motivation, pratique pédagogique, secondarisation, sens, simulation, situation d'apprentissage, socialisation, subjectivation, texte du savoir, transposition didactique.
2. Une série d'*exercices* préfigurant de manière progressive la situation d'examen : en mobilisant les concepts de leur choix et/ou ceux que nous leur imposons, les étudiants doivent comparer : soit deux articles de presse s'opposant sur une question vive dans la société, donc *extra muros* (l'éducabilité, la citoyenneté, l'évaluation chiffrée, etc.) ; soit deux démarches pédagogiques contrastées, donc plutôt discutées entre professionnels, *intra muros* (l'enseignement du texte poétique, de l'histoire et du mythe des Barbares, de la géographie de l'Europe, etc.).

L'intention principale et le cadre règlementaire de cette épreuve finale sont décrits dans un document remis d'emblée aux étudiants :

Les connaissances et compétences que le cours doit permettre d'acquérir seront évaluées à la fin de l'année au moyen d'un examen écrit. Il s'agira d'analyser des documents, au moyen des recherches, concepts, théories, pratiques pédagogiques étudiés durant l'année. Le principe est double : 1. évaluer les apprentissages des étudiants en référence à ce qui a été *effectivement* enseigné ; 2. vérifier si ces apprentissages peuvent se *transférer* dans une situation partiellement nouvelle. Au moment de l'examen, chaque étudiant pourra disposer de sa documentation écrite, à l'exception de tout instrument électronique.

Face aux questions que se posent et que nous posent petit à petit les étudiants, nous sommes nous aussi soumis au dilemme du sur- ou du sous-ajustement didactique : à trop guider, nous demandons moins aux candidats de penser par eux-mêmes que de restituer mécaniquement le contenu du glossaire ; à le faire pas assez, nous évaluons moins ce que le cours leur a enseigné que des compétences argumentatives qu'ils possédaient (ou non) avant d'arriver. Dans les deux cas, nous prenons le risque d'entériner les inégalités.

Plus nous répondons aux demandes d'éclaircissements en calibrant dans le détail ce qui est attendu (« *Qu'appellez-vous 'utiliser un concept' ?*, *Peut-on donner son avis ou seulement celui des auteurs cités ?*, etc. »), moins nous incitons chacun à mobiliser ses savoirs et à penser librement ; et plus nous pratiquons la dévolution (« *Citez intelligemment ! Jugez à bon escient !* etc. »), moins nous enseignons de manière explicite ce que nous prétendons évaluer finalement. Nous demandons donc leur avis aux étudiants (voir encadré), nous menons des enquêtes plus ou moins instrumentées, et avec l'expérience, nous tentons de trouver la ligne la plus juste entre guider suffisamment et assez demander d'implication. Tout compte fait, nous préférons mettre en scène nos questions que simuler une maîtrise qui pourrait contredire ce que nous souhaitons promouvoir : une pédagogie de la précaution.

### *En savoir plus :*

- Maulini, O. (2008). *Nouvelles compétences, anciennes méthodes ? Mouvements et contre-mouvements dans l'école et la formation des enseignants : le cas de Genève et de la Suisse*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Le site du cours « Pratiques pédagogiques et institutions scolaires » : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini)

*Encadré :*

### **Parole des étudiants et régulation de l'enseignement**

« *Ce cours n'est pas là pour nous donner des réponses, mais bien pour nous remettre en question et nous faire réfléchir, voire réagir ; c'est ce que j'aime !* » affirme une étudiante. Dès la mise en place du cours « *Pratiques pédagogiques et institution scolaires* », une attention particulière a été portée à la parole des participants, afin d'être en mesure d'ajuster le rythme, la forme et le contenu de l'enseignement. Pour ce faire, trois dispositifs de régulation ont été instaurés : 1. une adresse électronique où poser des questions ; 2. une page wiki recueillant en permanence (et anonymement) les avis critiques (« *ce qui, dans le cours, est intéressant ou non, compréhensible ou pas* ») ; 3. une enquête annuelle basée sur un questionnaire et des entretiens en *focus groups*. Ces récoltes de données nous ont permis de mettre en lumière (et de rendre publics) les sentiments, attentes et interrogations des étudiants face au cours et à ses supports.

Nous avons pu constater que notre souci de faire de l'école une énigme, en montrant la complexité souvent inaperçue des pratiques ordinaires, semble avoir été globalement apprécié par les étudiants : « *le cours est concret, et s'inspire directement des réalités des terrains éducatifs scolaires* » ; « *on est vraiment dans le 'vif du sujet', dans l'univers de l'enseignant au travail et de ses tâches/difficultés* ». Les témoignages évoquent également la « *variété des supports didactiques* » utilisés et leur pertinence : « *les textes sont très enrichissants et devraient être lus et relus tout au long de notre future carrière* » ; « *truc génial : avoir le privilège d'entendre des témoignages du dehors, des gens du terrain* ». Ces points de vue insistent, sans trop de surprise, sur le sens d'une entrée par les pratiques pédagogiques en début de formation. Plusieurs étudiants soulignent toutefois que « *certaines concepts du glossaire sont compliqués à comprendre* » ; ils expriment leur inquiétude quant au mode d'évaluation du cours. Si s'approprier des concepts et des théories afin d'être capable de les mobiliser dans une analyse de documents semble leur donner davantage de sens (« *Le fait de devoir réfléchir est un bon point, plus valorisant qu'un QCM !* »), en découle aussi une situation d'examen moins maîtrisable que d'autres, demandant de prendre des risques et de s'estimer capable de faire des liens entre le texte du savoir étudié et un contexte inédit où le mobiliser.