

La formation des enseignants à Genève ¹

À la croisée des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ²

1999

Présenter un modèle de formation des enseignants³ pourrait consister à partir de considérations théoriques, de principes et d'intentions pédagogiques généralisables pour descendre ensuite, par zooms successifs, vers des implications de plus en plus locales. Le problème, c'est que le manque de temps nous oblige souvent à écourter l'exposé, si bien que les intentions introductives ne sont pas vraiment mises à l'épreuve des réalisations pratiques et du curriculum « en acte ». Je vais donc procéder à l'envers de ce scénario déductif. Plutôt que de décomposer et décrire un hypothétique « modèle » genevois de formation des enseignants, je vais témoigner d'une expérience nécessairement circonscrite et subjective d'acteur impliqué tour à tour dans la conception, la préparation et la réalisation d'un spécimen parmi d'autres de formation des maîtres : la licence en Sciences de l'éducation, mention « Enseignement » de l'Université de Genève⁴.

Je ne vais donc pas me placer dans la position d'un étudiant virtuel, mais dans celle d'un formateur réel. Je n'oublie pas, bien entendu, que l'enseignement doit servir davantage aux enseignés qu'aux enseignants, mais j'essaierai de distribuer cette préoccupation pédagogique tout au long de mon propos. Je procéderai donc par sondages, évoquant mon propre travail dans différents secteurs de la formation. A titre d'exemples, je décrirai d'abord une unité et un module particuliers (chapitres 1 et 2). Je les situerai ensuite dans l'architecture générale de la licence mention « Enseignement », architecture dont je dessinerai brièvement les fondations et les murs porteurs (chapitre 3). Je terminerai en évoquant quelques enjeux pour l'avenir, dans la perspective d'une pédagogie humaniste et questionneuse d'elle-même (chapitre 4).

¹ Texte d'une conférence prononcée dans le cadre du colloque « La formazione dei maestri in Europa. Modelli a confronto. ». Université de Turin (Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze dell'Educazione), 6 mai 1999.

² Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation. 9, route de Drize, CH-1227 Carouge. Tél: (41-22) 705'98'46. Fax: (41-22) 705'98'28. E-mail: Olivier.Maulini@pse.unige.ch. Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

³ 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, de formateurs que de formatrices.

⁴ Pour une présentation plus globale de la formation genevoise, je renvoie les lecteurs intéressés aux publications de la Section des sciences de l'éducation (1999a, 1999b) et à plusieurs textes de Philippe Perrenoud (par exemple, 1996a). On trouvera également, dans la suite de mon propos et dans la bibliographie, des références renvoyant à des secteurs particuliers de la formation (Lombard, Mendelsohn & Pelgrims-Ducrey, 1999 ; Perregaux, 1997 ; Pasquier, 1999) et/ou au cadre conceptuel qui permet d'en comprendre les intentions (Perrenoud, 1994, 1996b, 1999a ; Cifali, 1994, 1995 ; Snoeckx, 1995 ; Belkaïd, 1998 ; Portugais, 1995 ; Maulini, 1995).

1. Une unité d'intégration : Complexité et gestion de projet

L'unité « Complexité et gestion de projet » est une unité d'intégration. Ce qui signifie, nous y reviendrons plus loin, qu'elle n'a pas pour fonction d'ajouter de nouvelles connaissances au bagage des étudiants, mais bien plutôt d'**intégrer** les savoirs, les savoir-faire, les méthodes élaborés ailleurs dans la formation, de les (re)mobiliser, de les (ré)investir, de les (ré)interroger dans une situation complexe : l'élaboration et la gestion d'un projet pédagogique.

1.1. Un projet à l'école

L'unité proprement dite est précédée d'un stage de deux semaines sur le terrain scolaire. Chaque étudiant, seul ou en collaboration avec un camarade, participe alors à la vie d'une classe d'école primaire, sous la supervision de l'enseignant titulaire de classe. La moitié au moins des deux semaines doit être consacrée à un projet à la fois conçu, présenté et animé par l'étudiant, en concertation avec le maître qui l'accueille (son « formateur de terrain », cf : Perrenoud, 1998a). Exposition thématique, journal de classe, spectacle de rue, concert, excursion, fresque, site internet, etc. autant de leviers imaginés par les futurs enseignants pour embarquer toute une classe dans une aventure collective, une aventure dont les vertus initiatiques sont censées déboucher sur des apprentissages identifiables. Le choix de la thématique et du dispositif est donc laissé à la libre appréciation de l'étudiant, mais il doit répondre à un certain nombre de critères définis par l'équipe universitaire. La démarche proposée aux élèves ne doit pas se résumer à la succession de micro-activités réunies autour d'un thème fédérateur (pédagogie du « centre d'intérêt »), mais s'inscrire dans la tradition d'une pédagogie de projet soucieuse d'engager le groupe dans une entreprise commune de moyenne ou grande envergure. Le document de présentation insiste sur cette nuance lorsqu'il fixe les critères à l'aune desquels analyser l'œuvre envisagée :

- *Elle est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout).*
- *Elle s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.).*
- *Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.*
- *Elle suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire relatifs à la gestion d'un projet (décider, planifier, coordonner, collaborer, etc.).*
- *Elle favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.).*

Durant toute la durée du stage, l'étudiant est confronté à la gestion d'un groupe-classe, à des questions d'organisation, de planification, d'intendance qui, aussi prosaïques qu'elles soient, pèsent de tout leur poids sur la dynamique pédagogique. Il doit entraîner les élèves dans un projet qui, au départ, n'est pas forcément le leur ; il doit garantir la progression du travail collectif sans marginaliser ou exclure certains participants ; il doit veiller à la qualité du produit fini, sans court-circuiter les processus d'apprentissage qui lui donnent son sens ; il doit piloter l'aventure collective sans la manipuler ; il doit tirer parti des compétences de chaque individu sans l'enfermer dans ce qu'il sait déjà faire ; etc. Ces dilemmes sont vécus au quotidien, mais ils doivent déboucher sur une prise de distance et une analyse formatrices. Avant le stage, une demi-journée de travail est donc consacrée à l'élaboration d'un canevas

de questionnement qui doit permettre la prélèvement d'un maximum d'indices en cours de projet. « Qui dirige le projet ? Comment le projet se négocie-t-il ? Comment « terminer » le projet ? Qu'apprennent les enfants ? Quelle conscience ont-ils de leurs apprentissages ? Comment réagit-on à la fatigue, à la lassitude ? Comment gère-t-on l'écart entre le projet souhaité et le projet réel ? », autant de questions élaborées *avant* et retravaillées *après* l'action.

1.2. Un projet à l'université

A la sortie du stage, chaque étudiant rédige un bref compte- rendu de son projet, à quoi il ajoute une réflexion personnelle sur l'une ou l'autre des questions du canevas. Ce matériau écrit est réinvesti dans les trois premières semaines de l'année académique, trois semaines compactes qui vont, elles aussi, porter le sceau de la pédagogie de projet. D'abord, elles vont permettre un retour théorique sur les enjeux identifiés avant et vécus pendant les semaines de stage. Ensuite, et surtout, elles vont transposer la stratégie pédagogique utilisée dans les écoles dans le cadre de la formation. Autrement dit, les étudiants vont être à leur tour sollicités pour s'engager dans une production collective, en partie négociable avec leurs formateurs de l'université. Plutôt que de se voir exposer, en trois semaines de cours, les tenants et les aboutissants de la pédagogie de projet, la volée va pouvoir (devoir ?) prendre son destin en main et construire elle-même l'essentiel du dispositif et du contenu de formation.

Mettre sur pied, en trois semaines, un colloque, un cycle de tables rondes ou une enquête collective sur les intérêts et les limites de la pédagogie de projet, telles ont été les entreprises des trois premières volées d'étudiants. A chaque fois, l'idée générale est apportée par l'équipe universitaire. Le reste est à faire : à concevoir, à négocier, à transformer, à évaluer, à réguler, bref, à gérer. « Complexité et gestion de projet » : les étudiants sont donc à la fois (1) immergés dans une œuvre commune, dans les désordres, les urgences, les incertitudes, les inquiétudes, les satisfactions, les irritations, les conflits, les compromis constitutifs de l'action collective, (2) invités à se dégager de leur double vécu (celui de la classe et celui du projet en cours), pour construire des éléments de compréhension communicables à d'autres. Ils portent un regard *sur* leur propre projet, en s'impliquant *dans* celui de leurs formateurs. Pour dynamiser le dispositif, un sous-groupe reçoit un mandat particulier : il n'est pas partie prenante du travail commun, mais il se constitue en équipe de journalistes chargée d'observer, de photographier, de filmer, d'interviewer les acteurs du projet principal. En toute fin d'unité, cette équipe dispose d'un produit communicable (par exemple : un reportage vidéo) qui sert de nouveau prétexte à une analyse collective, et réflexive, du projet réalisé.

1.3. Développer des compétences : en situation complexe

Cette structure hologrammatique⁵ n'est pas anodine. En mobilisant, à chaque étape du processus, la même logique du projet, on espère susciter des expériences significatives, des questionnements et des prises de conscience à la fois pratiques et théoriques. Qu'il soit concepteur (du projet des élèves), acteur (du projet des formateurs universitaires) ou observateur (du projet de ses camarades), l'étudiant est sans arrêt, mais sous des angles différents, aux prises avec les mêmes ambiguïtés et les mêmes interrogations : ce projet, est-

⁵ Edgar Morin (1990, 1994, 1999), rappelle le principe hologrammatique comme l'un des trois principes fondateurs de la pensée complexe. « Le tout est dans la partie qui est dans le tout ». Autrement dit, on retrouve à chaque niveau d'analyse, micro- ou macroscopique, la même structure organisée. Un projet dans une classe, un projet collectif « sur » la pédagogie de projet, un projet de sous-groupe « sur » le projet collectif, trois façons - intriquées l'une dans l'autre - d'aborder la complexité éducative pour mieux la saisir, au double sens de la comprendre et de l'emploier pour la transformer.

ce le mien ou celui d'un autre ? le produit, est-ce une fin ou un moyen ? les compétences d'organisation, d'anticipation, de leadership, d'anticipation, de négociation, sont-elles la conséquence ou la condition d'une pédagogie émancipatrice ? Au bout du compte, la réflexion sur le projet déborde sur l'ensemble de la formation. On se penche de manière inédite sur les « fondamentaux » de la profession d'enseignant : les processus d'apprentissage, la forme et la culture scolaires, la relation maître-élève, la transposition didactique, la gestion de classe et la différenciation pédagogique, les programmes, les savoirs et les compétences (disciplinaires et/ou transversaux), la mission de l'école. Les étudiants peuvent effectuer un premier bilan de compétences, identifier les ressources à acquérir et les gestes à entraîner dans la deuxième partie de leurs études. Placés durant trois semaines en situation d'élaboration et de résolution de problèmes, engagés dans une dynamique de coopération, de communication, d'invention, de négociation, ils ont fait un pas de côté pour évaluer à la fois l'amont et l'aval de leur formation.

On sait combien il est difficile d'entraîner la construction de compétences professionnelles, organisées en cercles concentriques et en réseaux, dans un curriculum forcément linéaire. Combien il est difficile, en fait, de concevoir une *didactisation* des situations professionnelles complexes (Pastré, 1998). Le bon maître n'étant pas réductible à la somme des enseignements de son plan de formation, des unités doivent se démarquer de la logique de l'accumulation pour lui préférer une logique complémentaire de la mobilisation, de la confrontation, de la connexion, bref, de l'intégration. Théories, concepts, méthodes, algorithmes, schèmes d'action et de réflexion, outils didactiques et pédagogiques, toutes ces ressources nécessaires ne sont suffisantes qu'à condition d'être mobilisées dans le feu de l'action et à bon escient. L'unité d'intégration « Complexité et gestion de projet » doit contribuer à ce processus d'incorporation, condition *sine qua non* de (trans)formation des *habitus*.

2. Un module transversal : Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs

La formation des enseignants généralistes s'appuie en partie sur les didactiques disciplinaires, en partie sur des approches traversantes qui permettent, comme leur nom l'indique, d'étudier la question de l'évaluation, de la pluralité culturelle ou de la différenciation « à travers » les différentes matières scolaires. Le module transversal « Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs » réunit par exemple quatre unités de formation complémentaires :

- Relations intersubjectives et désir d'apprendre
- Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant
- Diversité culturelle et gestion de classe
- Ecole, familles, société

Il travaille l'ensemble de ces thématiques durant un semestre, tantôt en les distinguant, tantôt en les regroupant. Son objectif : construire des grilles de lecture et de compréhension des situations vécues en classe, dans le quotidien du métier d'élève et du métier d'enseignant. Autrement dit, confronter les étudiants à des savoirs constitués et à des expériences qui leur permettent : d'observer et d'analyser les comportements des élèves et leurs propres gestes professionnels ; de prendre conscience de leur implication et de leur responsabilité vis-à-vis des phénomènes identifiés ; d'étayer progressivement leurs décisions en dégageant des

stratégies d'action, des stratégies suffisamment réflexives pour permettre des régulations en situation (Schön, 1994). Comme l'indique le document de présentation du module, chacune des unités porte un regard spécifique sur la vie de la classe et contribue pour partie à l'« invention de la réalité » (Watzlawick, 1988).

Chacune des unités de formation propose un regard, un point de vue spécifique sur la réalité scolaire. Tous sont construits à partir de problématiques de recherche et de formation, avec lesquelles les étudiants se familiariseront progressivement durant le module. Adoptant tour à tour le regard spécifique de chacune des unités de formation, ils élaboreront ainsi progressivement des représentations plus fines et plus différenciées de la complexité de la réalité scolaire.

Le désir d'apprendre, les relations humaines, la diversité des individus et des cultures, la dynamique d'une classe, les métiers de l'élève ou de l'enseignant, le fonctionnement d'un établissement, les rapports entre l'école et les familles sont des réalités à multiples facettes, dont aucune science humaine et sociale ne saurait à elle seule rendre compte. Chaque unité de formation du module mobilise, dans des proportions diverses, des savoirs relevant de l'histoire, de la psychanalyse, de la psychologie, de la psychologie sociale, de la psychosociologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de la pédagogie. Les enseignants collectivement responsables du module conservent un ancrage privilégié dans leur discipline d'origine, tout en adoptant, par moment, le regard interdisciplinaire propre aux sciences de l'éducation. Ils invitent les étudiant(e)s à faire de même, avec d'autant plus d'évidence qu'il s'agit d'une formation orientée vers un métier de l'humain, complexe, où se mêlent savoirs, pouvoirs, relations, organisations, individus, groupes, société, etc.

Un tel module se caractérise par l'alternance de semaines de travail dans les écoles et à l'université. Les douze semaines de formation ne sont ni des semaines de cours, ni des semaines de stage, ni même un mélange des deux. Elles forment un ensemble inséparable, un système singulier censé articuler logique de l'action et logique de la réflexion. Un triple dispositif constitue l'ossature du module : les groupes de base ; les ateliers thématiques ; le compagnonnage sur le terrain scolaire. Arrêtons-nous un instant sur chacun des trois éléments.

2.1. Groupes de base, ateliers, compagnonnage

Les groupes de base, pour commencer, réunissent une vingtaine d'étudiants, à raison d'environ huit heures hebdomadaires durant sept semaines. On y travaille, sous la conduite d'un des quatre chargés d'enseignement de l'équipe, les questions fondatrices du module, celles qui traversent les quatre unités thématiques. L'objectif est moins d'accumuler l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques disponibles dans la littérature pédagogique, que de construire les premiers éléments d'une intelligence des situations éducatives. Les étudiants sont donc invités à se dégager des expériences « saisissantes » vécues sur le terrain, à les mettre en mots, à les confronter à d'autres récits pour les considérer dans leur complexité. L'évocation et l'analyse d'anecdotes, d'incidents critiques, de portraits d'écoliers, de micro-séquences didactiques, d'interactions maître-élève, de récits d'expériences, bref, de l'activité professionnelle quotidienne, doivent déboucher sur des prises de conscience, des prises de distance et des prises de responsabilité. Théories, paradigmes et concepts ne sont pas destinés à fournir des explications « définitives », des interprétations dont la supposée scientificité ne ferait, au bout du compte, qu'ériger un rempart spéculatif entre le futur enseignant et ses interlocuteurs (élèves, parents, collègues, etc.). Ils doivent éclairer et soutenir l'action pédagogique, en procurant des ressources permettant de lire et de comprendre la réalité en dehors de tout déterminisme et de tout fatalisme.

L'essentiel du travail consiste souvent à questionner les « problèmes » évoqués dans le groupe : « Assis tous les matins sur leurs petits bancs, les élèves des premiers degrés sont

prompts à s'exprimer, mais peu disposés à s'écouter. Que faut-il faire pour résoudre ce problème (sic) ? », telle est généralement l'interrogation spontanée de l'étudiant impliqué dans la situation. Le groupe de pairs, d'ailleurs, lui emboîte le pas : une telle expérience, chacun l'a déjà vécue, de près ou de loin. Des élèves qui ne s'écoutent pas, qui ne nous écoutent pas, qui ne « suivent » pas, on en rencontre toujours et partout. Alors : « que faire ? » La question est évidente, elle tombe sous le sens. Et la réponse est urgente. Connaître « la chose à faire », n'est-ce pas l'aspiration légitime de tout éducateur ? Poser le « geste juste », au double sens du geste efficace et du geste équitable, n'est-ce pas la compétence désirable, le besoin fondamental auquel devrait pourvoir la formation ?

A ces demandes, ces exigences parfois, le travail en groupes de base répond par un détour pouvant susciter une double frustration : plutôt que de fournir très vite les réponses scientifiques à de légitimes interrogations, il propose de prendre un moment pour questionner d'abord... la question. « Ces enfants qui n'écoutent pas, qui sont-ils ? Peut-on dire qu'*aucun* d'entre eux n'écoute *jamais aucun* de ses camarades ? Qui écoute qui, à quel moment et dans quelles conditions ? Et qu'y a-t-il exactement d'intéressant à écouter ? Le « problème » évoqué est-il (d'abord) celui des auditeurs ? Des émetteurs ? Du message qui pourrait ou non les réunir ? Du maître qui veut établir et, peu ou prou, contrôler un « climat d'écoute » ? Finalement, sommes-nous face à un dysfonctionnement, une anomalie à faire disparaître au plus vite ? Ou face à un phénomène non seulement explicable, mais peut-être utilisable à des fins didactiques ? » Il est vrai que les deux hypothèses ne sont pas complètement contradictoires. Mais elles peuvent déboucher sur deux postures pédagogiques très différentes : dans l'une, le maître observe son « petit monde » en restant centré sur lui-même, sur ses attentes, ses exigences, ses normes, ses valeurs, bref, ses « évidences » ; dans l'autre, il accepte de faire partie du problème, en assumant sa part de responsabilité dans la situation étudiée. Or, cette part est double : d'abord, nous participons tous, consciemment ou non, à l'initiation et à la perpétuation des phénomènes que nous observons (la communication entre élèves, par exemple) ; ensuite, nous en produisons une interprétation qui, loin d'être universelle, est souvent à la base de malentendus, de divergences, voire de conflits professionnels. « Qu'est-ce qu'une bonne qualité d'écoute ? », « en classe, quand et comment doit-on écouter se camarades ? », « peut-on ou non parler plusieurs à la fois ? », « doit-on dire des choses intéressantes ? », « qu'est-ce qu'une chose intéressante ? », etc. A ces questions, les (futurs) enseignants n'apportent pas tous les mêmes réponses. Les standards, les principes, les idéaux dont découlent nos intentions et nos stratégies pédagogiques ne sont pas aussi bien partagés qu'on ne le croit ou qu'on ne voudrait le croire (Jaquiery & Salvia, 1999). Il est donc essentiel de réfléchir à ces implicites avant de se lancer tête baissée dans des tentatives d'intervention.

C'est tout l'intérêt de la démarche clinique : questionner les situations pour mieux les comprendre, et mieux comprendre notre propre rôle dans la double construction, objective et subjective, d'une réalité qui ne nous est jamais complètement extérieure. Nos normes, nos valeurs, nos schèmes de perception, d'évaluation, de jugement, de pensée sont le résultat d'un long processus d'incorporation qui les inscrit finalement dans les couches les plus profondes de notre *habitus*. Au bout du compte, notre *sens pratique* (Bourdieu, 1980, 1997) relève autant de notre conscience et de notre rationalité que d'un rapport au monde incarné dans des impressions, des émotions, des sensations, des réflexes *a priori* peu maîtrisables. Tout l'enjeu d'une formation orientée vers la pratique réflexive dans un métier de l'humain, c'est la mise en tension de ces deux logiques : l'intégration progressive de savoirs théoriques et méthodologiques élaborés dans les écoles et dans la recherche en sciences de l'éducation, d'une part ; l'explicitation et la prise de distance vis-à-vis d'impulsions plus spontanées, plus automatisées mais aussi moins réfléchies, d'autre part. C'est de ce va-et-vient, ou plutôt de

cette rencontre, entre savoirs extérieurs et expérience intérieure que peut découler la construction de compétences professionnelles à la fois suffisamment rodées et suffisamment contrôlées pour permettre des interventions opportunes en temps réel.

Les deux autres éléments du dispositif sont, en quelque sorte, situés de part et d'autre du travail en groupes de base. Les ateliers thématiques mettent l'accent, tantôt sur des concepts, tantôt sur des problématiques, tantôt sur des outils scientifiques et/ou pédagogiques transversaux. Culture, pouvoir, identité, stéréotype, système, stratégie, rite, métier d'élève, jeu, violence, mais aussi conseil de classe, contrat de travail, punition, situation-problème, entretien parents-enseignant, autant d'entrées possibles dans la théorie et la pratique du métier d'enseignant. Chaque étudiant doit faire des choix, et sélectionner une douzaine d'ateliers parmi une cinquantaine d'offres allant du global (« La Suisse, un pays d'immigration ? ») au local (« Gestion de classe et méthodes actives »), du sociologique (« Inégalités sociales devant l'école, sens du travail scolaire et rapport au savoir ») au psychanalytique (« L'inconscient dans la relation éducative »), de l'élève (« Le point de vue des enfants sur l'éducation scolaire ») au maître (« Le désir d'enseigner ») en passant par la nécessaire médiation des savoirs (« La question, un outil pour enseigner »). Ces contributions ponctuelles (deux ou quatre heures chacune) sont nécessairement décontextualisées. Elles abordent les mêmes enjeux que dans les groupes de base, mais dans des groupes de circonstance, animés par l'un des treize enseignants ou assistants du module.

Le compagnonnage est, quant à lui, placé sous la responsabilité d'un ou plusieurs formateurs de terrain. Un réseau d'une bonne centaine d'enseignants expérimentés encadre en effet les étudiants durant les cinq semaines (deux + une + deux) de travail dans les écoles. Son mandat : intégrer chaque étudiant dans la vie d'une classe ou d'une institution, le placer en situation de questionnement, de découverte et d'apprentissage tout au long des cinq semaines de collaboration, l'accompagner dans ses travaux, étayer sa réflexion en le confrontant à des prises de responsabilité mais aussi, et peut-être surtout, à une « pratique experte » (Tochon, 1993) qu'il s'agit de rendre accessible par l'explicitation de gestes et de raisonnements intimement solidaires de l'action observable (Vermesrch, 1994). Présenter, mais aussi démêler l'écheveau de l'action, telle est la responsabilité du formateur de terrain définie dans le document de présentation du module :

A travers cette rencontre [novice-expert] au sein d'une classe, du savoir se construit, se transmet. L'étudiant(e) se confronte à l'énigme de certains gestes, au "mais pourquoi ?", "mais comment ?". Il ou elle voit quelqu'un d'autre fonctionner, avec une foule de questions qui peuvent se presser : "comment ceci, pourquoi cela, mais enfin... ?". L'enseignant(e) peut être surpris(e) par les questions posées sur ce qui lui paraît si naturel et il lui faut chercher à mettre des mots, échanger, discuter ce qui lui semble parfois le plus élémentaire. Cette rencontre quotidienne est donc faite d'expérience commune et de paroles échangées (...).

La posture du formateur de terrain, revient en quelque sorte à : "je montre, j'accompagne, je parle, je tente de comprendre ce qui fait la spécificité de certains de mes gestes, etc.". Cela demande du faire et de l'échange. L'enseignant doit tour à tour rassurer, inquiéter, faire prendre des risques, faire confiance. Les actions qui favorisent, c'est "faire ensemble, laisser faire même jusqu'à l'échec pour pouvoir en parler, débattre, conseiller, échanger". Si cela marche, alors chacun apprend de l'autre, évidemment pas les mêmes choses, ce qui ne peut parfois pas être mesuré immédiatement, mais seulement après coup.

Il existe des gestes professionnels qui ne peuvent s'apprendre que sur le terrain, le formateur est celui qui peut les repérer et les transmettre. Il est d'autres savoirs qui sont à chaque fois contextualisés : "je fais cela en cet instant", mais "je fais autre chose à un autre instant". Cet apprentissage du temps, de la différence, de l'importance du moment est nodal et ne peut qu'être appris en le vivant. Le compagnonnage est donc une façon, sur le terrain, dans les situations singulières, de construire et transmettre des savoirs de l'expérience, mais aussi du matériel, des tours de main. Il vise à une meilleure compréhension des gestes du métier. Cela est exigeant, et demande qu'à chaque fois on réfléchisse ensemble.

Ce contact prolongé et rapproché réfère à d'anciennes pratiques de formation. Il relève d'une *pédagogie du compagnonnage* dans laquelle le maître *accompagne les apprentissages de l'élève*. Une pédagogie dont le *renouveau* pourrait transformer non seulement la formation des maîtres, mais toute l'institution scolaire (Meirieu, 1998, p.167-173).

2.2. La confrontation des points de vue : une ressource pour l'apprentissage

Comment éviter que le compagnonnage d'une part, les groupes de base et les ateliers universitaires d'autre part, vivent leur vie chacun de leur côté, dans une espèce de cohabitation pacifique, voire conviviale, mais peu interactive ? Comment, en d'autres termes, donner du sens à l'alternance ? Comment en faire le point de départ, plutôt que le point d'arrivée, d'une formation professionnelle située dans la zone proximale des pratiques existantes ? Un tel pari n'est sans doute possible que si les deux institutions, scolaire et universitaire, assument et encouragent la création de zones d'intercompréhension entre les différents acteurs de la formation. Mais il doit aussi s'appuyer sur des stratégies de communication et de collaboration implantées dans un partenariat de proximité, un partenariat durable et fonctionnel. Les leviers privilégiés dans le module se situent à la fois au centre et à la périphérie du processus de formation.

Au centre, on trouve les démarches balisant le travail de étudiants, démarches qui traversent l'ensemble des douze semaines, université et terrain confondus. L'écriture, par l'étudiant, d'un journal de formation, la description et l'analyse de deux situations éducatives complexes, la conduite d'une démarche d'observation-intervention et un travail d'identification et d'analyse des compétences professionnelles sont quatre exercices complémentaires, articulés les uns aux autres et servant de support à l'ensemble de la réflexion menée durant le module. Aucun de ces exercices ne relève en priorité du terrain ou de l'université. Ils sont partie prenante de l'alternance, ils impliquent tous les acteurs et les mettent d'ailleurs en tension. Une situation « prélevée » *in vivo* sur le terrain, en concertation entre l'enseignante et l'étudiant, n'est pas « ramenée » à l'université pour y être disséquée *in vitro*. Elle est jaugée, analysée, évaluée aux deux endroits, dans des postures complémentaires mais pas toujours superposables. Ce qui compte, ce n'est pas l'unanimité des points de vue, mais leur confrontation. Dans une perspective socio-constructiviste, on s'efforce de considérer la diversité des opinions et des grilles de compréhension comme un obstacle, donc une ressource plutôt qu'un barrage pour les apprentissages.

Or, si de telles confrontations sont utiles en théorie, elles ne coulent pas de source lorsque les acteurs sont des enseignants, des chercheurs, des formateurs de chair et d'os, concrètement impliqués dans les affaires pédagogiques et politiques de la Cité. Si la diversité des points de vue, dont on a vu qu'elle est nécessaire, débouche sur un dialogue de sourds, les étudiants en seront réduits à faire le *go-between* entre les deux institutions, en maudissant tantôt l'une, tantôt l'autre. Si les formateurs des deux bords veulent instaurer une vraie conversation, vivante et porteuse de formation, ils doivent au moins tomber d'accord sur un point : la nécessité, comme le dirait Habermas, d'une « éthique de la discussion », d'un accord minimal, non sur ce qu'il faut ou non penser, mais sur les conditions nécessaires à la construction négociée de points d'accord. Autour des démarches de formation proprement dites, on cherche donc à multiplier les occasions d'échanges : réunions d'information, rencontres étudiants, formateurs du terrain et de l'université (en début et en fin de module), contacts tripartites sur le terrain scolaire, ouverture des ateliers aux formateurs de terrain, journées de co-formation réunissant formateurs des deux institutions, bulletin de liaison, compte-rendu de compagnonnage rédigé par l'étudiant. Toutes ces ressources ne sont pas toujours mises à contribution, mais elles sont le signe d'une conviction profonde : pas de

formation professionnelle sans connexion directe avec les manières de faire **des** professionnels.

3. Le curriculum formel : licence mention « Enseignement »

A Genève, la licence en Sciences de l'éducation se compose d'un premier cycle d'une année de tronc commun, et d'un deuxième cycle de trois ans pouvant conduire à la mention « Enseignement », mais aussi aux mentions « Formateur d'adultes » ou « Recherche et intervention » (voir annexe 1). Le module « Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs » se situe en fin de première année du deuxième cycle mention « Enseignement ». L'unité « Complexité et gestion de projet » en amorce pour sa part la deuxième année. Mes autres charges de cours se répartissent sur l'ensemble des trois années : une unité d'« Initiation aux médias et à l'informatique » (première année), l'encadrement d'une série de stages en responsabilité (deuxième année), un séminaire de consolidation consacré à l'organisation et à la planification de l'enseignement (troisième année). Ces unités sont signalées d'une flèche dans le tableau figurant en annexe 2.

Chaque chargé d'enseignement assume une quantité de travail comparable. Nommé dans un champ spécifique (dans mon cas : « Ecole, familles, société »), il peut investir jusqu'à la moitié de son temps dans des unités mélangées, pilotées par des équipes pluridisciplinaires. C'est principalement le cas des unités d'intégration et de stages en responsabilité, dont la vocation rassembleuse nécessite un corps élargi de formateurs. Les professeurs et d'autres membres du corps enseignant sont eux aussi mobilisés, mais dans une plus faible proportion. Contrairement à la plupart des chargés d'enseignement, ils sont investis dans les autres mentions de licence et dans des cours de premier et de troisième cycles.

3.1. Une plan d'études modulaire...

L'architecture du plan d'études est modulaire. Elle est composée d'une série d'unités d'une valeur de 3 à 6 crédits chacune, capitalisables à hauteur de 60 crédits par année d'études, soit 240 crédits au total pour les quatre années de licence.

Du point de vue de leur forme, ces unités peuvent être rangées en deux catégories : les *unités filées* courent tout au long d'un semestre ou d'une année académique, à raison, par exemple, de deux heures de cours ou d'une matinée de stage hebdomadaire ; les *unités compactes*, nous l'avons vu, sont concentrées sur un bloc de quelques semaines (de deux à quatorze) et permettent en général l'alternance entre travail intensif sur terrain scolaire et à l'université. Ces deux logiques cohabitent tout au long de l'année, de part et d'autre d'une ligne de démarcation divisant l'horaire hebdomadaire en deux zones adjacentes : la zone réservée aux unités compactes, soit les jours scolaires ouvrables jusqu'à 16 heures ; la zone réservée aux unités filées, soit les fins de journée et l'ensemble du mercredi. Lorsqu'elles peuvent bénéficier de synergies, les unités, compactes ou filées, sont regroupées en modules, comme on l'a vu dans l'exemple des approches transversales.

Quels que soient sa structure formelle et son calendrier, chaque unité s'inscrit d'abord dans un champ thématique qui la relie à un réseau d'unités voisines. Pour éviter une trop grande dispersion des forces, les enseignements du deuxième cycle de licence sont organisés en cinq domaines de formation complémentaires :

- les didactiques des disciplines : français, mathématique, géographie, histoire, sciences, musique, arts plastiques, éducation physique, allemand ;

- les aspects transversaux qui, outre les objets évoqués plus haut, étudient également les processus et difficultés d'apprentissage, les outils d'évaluation, de régulation et de différenciation de l'enseignement, l'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire et/ou spécialisé ;
- les outils et méthodes de travail et de recherche, au rang desquels on trouve aussi bien les technologies de l'information que les méthodes et les instruments de recherche en sciences humaines ;
- l'intégration des savoirs, savoir-faire et développement de la personne, domaine auquel émerge l'unité « Complexité et gestion de projet », mais aussi une unité d'introduction au parcours de formation, ainsi que différents séminaires cliniques (analyse de pratiques, éthique, développement personnel) et un séminaire d'intégration de fin d'études ;
- les stages en responsabilité qui, comme on l'a vu, n'épuisent pas le temps passé sur le terrain, mais permettent, en fin d'études, une immersion prolongée dans la pratique.

Un tiers environ des enseignements est proposé sous forme d'options. Dans le domaine des aspects transversaux ou des didactiques, chaque étudiant peut choisir quelques cours filés dans les offres de la Section. Unités libres, projets indépendants, stage extra-muros et séminaires cliniques sont autant d'occasion de construire une formation en partie « à la carte ». La dernière année adopte résolument cette logique de liberté négociée et de choix orienté. Des crédits de consolidation différenciée peuvent déboucher sur des compléments de formation compatibles avec les besoins et les projets de chacun, et le mémoire de licence permet de traiter, dans le détail, une question personnelle. La session de soutenances n'est pas conçue comme un enseignement, mais elle a montré cette année que la solidarité et la curiosité des étudiants pouvaient générer des effets « boule de neige ». En assistant aux présentations de leurs camarades, les futurs enseignants ont pu se (re)pencher sur les outils d'évaluation informative, les interactions enfants-parents autour des devoirs à domicile, l'histoire du conseil de classe ou le corps du maître dans l'institution scolaire. De quoi alimenter la réflexion commune, à quelques semaines de l'entrée dans la vie professionnelle active.

3.2. ...et un contrat de partenariat

Ce passage du passif (la formation) à l'actif (la profession) mériterait d'ailleurs d'être questionné. On sait combien il serait illusoire, et pour tout dire contre-indiqué, de prétendre éliminer toutes les affres de la prise de fonction. Le basculement de l'espace « protégé » de la formation à l'espace « exposé » de l'action ne va jamais sans émotions, sans hésitations, sans interrogations. A tel point que les personnes sans formation sont précisément les seules à n'éprouver aucune *angoisse à commencer* (Cifali, 1998, p.2).

Mais si l'entrée dans la corporation des instituteurs a une valeur initiatique, cette dernière n'est pas proportionnelle à la largeur du fossé, réel ou supposé, séparant le métier d'étudiant du métier d'enseignant. C'est tout le sens de l'articulation théorie-pratique, du va-et-vient entre l'université et les écoles, de la collaboration entre enseignants primaires et chercheurs. Or, si une telle collaboration doit s'incarner dans le « partenariat de proximité » déjà évoqué, elle nécessite aussi des conditions-cadres à définir au sommet.

A Genève, un contrat de partenariat lie désormais l'Université et le Département de l'instruction publique. La première s'engage à former les étudiants, à les munir de compétences et à leur délivrer un titre compatibles avec les besoins de l'institution scolaire. Le second garantit, en échange, la validité de la licence mention « Enseignement » pour qui souhaite exercer le métier de maître généraliste dans l'école publique genevoise. Mais il fait

plus : il s'engage à pourvoir aux besoins de la formation en matière de recrutement des formateurs de terrain. A hauteur de 30 à 50%, les étudiants effectuent en effet une grande proportion des unités compactes sur le terrain, au contact direct des élèves et des maîtres. Près d'un quart du corps enseignant genevois, soit 500 à 600 personnes, est donc mobilisé chaque année pour l'encadrement des étudiants de premier et, surtout, de deuxième cycle. Rapporté au nombre d'unités de formation, cet effectif important permet d'accueillir environ 240 étudiants sur l'ensemble de l'année scolaire. Ce plafond en implique donc un autre : 80 nouveaux étudiants sont accueillis chaque année dans la formation. Comme ils sont en général deux fois plus nombreux à se présenter, une procédure d'admission sur dossier et entretien est organisée à la sortie du premier cycle.

3.3. Une conception de l'enseignement, une conception de la formation

Une somme d'unités de formation peut certes faire un plan d'études, mais elle n'est pas suffisante pour générer *ipso facto*, non seulement des connaissances scientifiques, mais aussi les compétences professionnelles auxquelles renvoie le contrat de partenariat. L'ensemble des enseignements doit donc être porté par une intention générale, une visée commune susceptible de leur donner du sens et de fédérer les différents apports disciplinaires autour d'une vision, sinon consensuelle, au moins explicite (1) de l'enseignement, (2) de la formation.

La formation genevoise a fait le pari de la polyvalence. Autrement dit, la licence mention « Enseignement » est le seul et unique titre valable pour exercer dans les trois divisions de l'enseignement primaire : élémentaire (degrés -2 à +2), moyenne (degrés +3 à +6) et spécialisée. Des priorités personnelles sont bien entendu possibles, mais elles n'affectent pas l'équilibre général. Les stages en responsabilité, par exemple, ont lieu dans chacune des trois divisions. Le mémoire de licence peut s'intéresser au processus de socialisation dans les petits degrés ou à l'enseignement du langage des signes dans une institution spécialisée, mais il ne fait pas office de « passeport » pour l'un ou l'autre secteur. Les séminaires de didactique de l'éducation physique ou d'évaluation formative ne sont pas destinés à telle ou telle catégorie de futur enseignant, mais doivent au contraire tisser du lien entre les différents « lieux du métier ».

Une telle conception de l'enseignant généraliste a ses limites, mais elle a aussi un certain nombre d'avantages. Plutôt que de soupeser les unes et les autres, j'insisterai personnellement sur un truisme : une formation professionnelle doit préparer à l'exercice d'une profession. Un pédiatre peut exercer dans un hôpital pour enfants, un cabinet privé, une maternité ou un camp de réfugiés, il est d'abord un pédiatre. Quelle que soit leur place de travail, les enseignants élémentaires, primaires ou spécialisés sont d'abord des enseignants⁶. La meilleure façon d'orienter la formation vers la construction de compétences professionnelle ne consiste-t-elle pas, dès lors, à viser le niveau de granularité revendiqué par les professionnels eux-mêmes ? A Genève, l'association professionnelle des enseignants regroupe les maîtres et les maîtresses des trois divisions. Dans une école communale regroupant trois classes de tout petits, une école populaire du centre ville accueillant 300 élèves ou une institution pour enfants trisomiques, les conditions de travail ne sont pas les mêmes, mais la mission - et donc la profession - est identique : engager les enfants dans les apprentissages fondamentaux qui leur permettront de ne pas subir leur destin. Faire le pari de la polyvalence, c'est donc, paradoxalement, renoncer à se disperser en se concentrant sur le « noyau dur » des gestes professionnels.

⁶ Je m'en tiens volontairement à l'école primaire, afin de ne pas ouvrir un débat (qui nous emmènerait trop loin) sur l'identité professionnelle des professeurs de l'enseignement secondaire.

Ce noyau dur, ce pourrait être le référentiel de douze compétences figurant en annexe du plan d'études, et censé définir le profil du futur enseignant à la sortie de sa formation initiale⁷ :

1. *Maîtriser et exercer la profession d'enseignant*
2. *Réfléchir sur sa pratique, innover, se former*
3. *Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques*
4. *Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes*
5. *Assumer la dimension éducative de l'enseignement*
6. *Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement*
7. *Prendre en compte la diversité des élèves*
8. *Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement*
9. *Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne*
10. *Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels*
11. *Se servir à bon escient des technologies*
12. *Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs*

Connaître les didactiques des disciplines, utiliser les sciences sociales et humaines comme base d'analyse des situations pédagogiques, entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs, de telles expressions sont le signe d'une connexion directe entre la formation et la recherche en sciences de l'éducation. Mais d'autres passages du référentiel montrent aussi que la formation des maîtres n'est pas une formation de chercheurs saupoudrée de quelques stages pratiques. On pourrait dire que la tentative genevoise consiste plutôt à dessiner une troisième voie, au carrefour des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation. Une troisième voie qui inscrive la formation au cœur de la recherche et la recherche au cœur de la formation. Sans subordonner l'une à l'autre.

Un tel pari suppose donc deux précautions : premièrement, éviter de « normaliser » l'université en la soumettant aux exigences, réelles ou supposées, des lobbies éducatifs (enseignants, parents d'élèves, autorités scolaires, etc.) ; deuxièmement, éviter l'inverse ! C'est-à-dire, ne pas isoler la formation dans une tour d'ivoire, ne pas la résumer à une initiation aux méthodes et aux objets de recherche existants, ne pas la jeter aux quatre vents de la liberté académique. Le mariage formation-recherche ne sera vraiment convainquant que si les deux conjoints font chacun l'effort d'aller vers l'autre. Non parce qu'ils y seraient contraints par la force publique, mais parce qu'ils y trouveraient librement l'occasion de progresser.

La Suisse compte 23 cantons, autant de systèmes éducatifs et, jusqu'à peu, autant d'institutions de formation des maîtres. Les Hautes écoles pédagogiques en voie de généralisation vont permettre des regroupements supracantonaux et un passage à bac+3 du niveau de formation (CDIP, 1995). Genève, dans cette situation depuis plus d'un demi-siècle, a choisi l'option d'une formation universitaire, atypique dans le pays. Ce particularisme trouvera sa justification si nous parvenons à inventer un modèle cohérent, un modèle articulant recherche et formation dans une posture clinique en phase avec la complexité éducative. Le *pari genevois* est engagé (Perrenoud, 1996a), mais ce n'est pas à nous de dire si et quand il sera gagné.

⁷ On trouvera le référentiel détaillé en annexe 4.

3. Conscience et compétence professionnelles : pour un humanisme qui ne se paie pas de mots

Témoigner d'une pratique institutionnelle est un exercice délicat. La mise en mots du vécu permet certes une prise de distance, mais elle ne peut en aucun cas prétendre à l'impartialité. D'abord, toute expérience est, par définition, partielle et subjective. Ensuite, sa reconstruction dans le registre discursif peut gommer certaines aspérités et forger des cohérences virtuelles, surtout si le corpus de représentations et de pratiques implique plusieurs centaines d'acteurs individuels ou collectifs.

Ceci dit, on sait que l'écart entre le « dire » et le « faire » n'est pas une anomalie (Meirieu, 1995), mais l'un des moteurs essentiels des pratiques et des transformations pédagogiques, y compris à l'université. Il n'est donc moins utile de condamner la distance qui mène des textes à l'action (Ricoeur, 1986), que de la mesurer pour en tirer profit. Si la dialectique théorie-pratique est bonne pour les écoles, elle l'est aussi pour la formation des maîtres. On pourrait donc, une fois le curriculum formel présenté, le mettre à l'épreuve du curriculum réel. Faute de temps, je me contenterai de quelques allusions aux débats qui surgissent fréquemment à Genève, en faisant l'hypothèse que les questions posées ne relèvent pas du « Sonderfall » helvétique⁸. Comme on le verra, j'ai déjà évoqué certaines de ces questions au fil du texte :

- Comment former des professionnels dans un cadre académique ? Comment concevoir l'articulation entre le développement des compétences et la production et la diffusion des savoirs ?
- Comment former à la fois des enseignants chercheurs et les enseignants « chercheurs » chers à Françoise Dolto ? Comment mettre en tension les dégagements utiles à la recherche en sciences de l'éducation et les engagements nécessaires à l'action pédagogique (Maulini, 1999) ?
- Comment appréhender les gestes professionnels observables sur le terrain ? Comment gérer l'écart entre pratiques rêvées et pratiques existantes, pratiques souhaitables et pratiques possibles, pratiques décrites et pratiques prescrites ? Comment placer les futurs enseignants à « bonne distance » de leurs aînés ?
- Quel profil d'enseignant généraliste privilégier ? Comment organiser le croisement entre approches disciplinaires et approches transversales ? Comment négocier un équilibre compatible avec l'identité professionnelle du corps enseignant ?
- Comment combiner la formation sur le terrain scolaire et à l'université ? Comment faire de l'alternance, non pas la solution, mais la première condition de l'articulation théorie-pratique ? Comment faire, en particulier, pour que les classes soient vécues comme un véritable lieu de formation, et non seulement d'expérimentation et de validation de compétences à construire ailleurs ?
- Comment passer d'un partenariat réactif à un partenariat interactif ? Autrement dit, comment impliquer les formateurs de terrain, non seulement dans la prestation de services et l'accueil des étudiants, mais dans la conception de la formation ? Comment passer d'un modèle linéaire à un modèle circulaire de formation ? Comment tisser des liens fonctionnels entre formation initiale et formation continue ? Comment, par

⁸ Sonderfall : mot allemand signifiant littéralement « cas exceptionnel », « cas particulier ». L'expression est entrée dans le langage commun helvétique, au point d'être utilisée telle qu'elle en français ou en italien. Elle met le doigt sur un mythe national : la conviction d'être, pour l'éternité peut-être, un « cas particulier » dans la géographie et l'histoire du monde.

exemple, solliciter l'expertise des formateurs de terrain sans postuler qu'un bon enseignant fait *ipso facto* un bon formateur d'adultes ?

- A quelles doses mélanger permanence et changement, conservatisme et réformisme ? Comment penser la formation des maîtres comme ressource pour la diffusion des idées et des pratiques pédagogiques, sans en faire le *deus ex machina* du monde scolaire (Perrenoud, 1988) ? Comment, plus concrètement, répartir et accompagner les jeunes enseignants dans une institution dont ils devront assumer, mais aussi transformer l'héritage ?

Toutes ces questions sont en lien les unes avec les autres. Elles agitent plus ou moins régulièrement, plus ou moins explicitement, les différents niveaux du partenariat. Elles résonnent en général avec d'autres interrogations, liées à une Rénovation de l'école primaire dont les principes, les intentions et le cadre théorique ne sont pas superposables à ceux de la formation des maîtres, mais qui ne leur sont pas non plus diamétralement opposés (Gather Thurler, 1998). Car, en fin de compte, ce qui est en jeu n'est ni un « procédé pédagogique » ni une « méthode de changement ». Ce qui est en jeu, c'est une conception de l'apprentissage, de l'éducation, du « vivre ensemble » à l'école et au delà (Imbert, 1998). C'est, pour tout dire, une conception de l'homme comme sujet connaissant et sujet agissant.

A l'été 1999, Philippe Perrenoud saluait la première volée d'étudiants qui, désormais titulaire d'une licence mention « Enseignement », s'apprêtait à quitter les bancs de l'Université pour ceux des écoles primaires :

Il y a trois ans, lors des entretiens d'admission, la plupart d'entre vous disaient vouloir devenir enseignants parce qu'ils aimaient les enfants et voulaient leur transmettre des savoirs. J'espère et je crois qu'aujourd'hui, vous voulez toujours devenir enseignants parce que vous aimez les enfants et voulez les instruire.

Mais j'espère et je crois que vous avez appris que l'amour des enfants ne se décrète pas, qu'il n'est pas spontanément égal pour tous et que le rapport pédagogique s'inscrit dans une relation intersubjective subtile et parfois ambiguë. Appris aussi qu'il ne suffit pas d'aimer et de respecter les enfants pour qu'ils adhèrent à l'intention de les instruire. Appris que le savoir se construit, plutôt que de se « transmettre » et que cela suppose contrat, transposition, dévolution, régulation didactiques. Appris que les enfants n'abordent pas les savoirs dans le même état d'esprit et n'ont pas tous, tous les jours, le désir d'apprendre, la volonté de savoir. Métier d'élève, rapport au savoir ne sont ni acquis, ni toujours favorables. Appris encore qu'évaluer, ce n'est pas noter, qu'une erreur n'est pas une faute mais une porte d'entrée dans la « boîte noire », qu'enseigner c'est faire apprendre, créer des situations fécondes, plutôt que de donner des leçons, qu'une question vaut mieux qu'une réponse. Appris que les parents ne sont pas des empêcheurs d'enseigner, que la diversité des cultures est un fait, qu'il faut respecter les différences sans enfermer chacun dans sa différence. Appris que différencier, ce n'est pas classer selon des aptitudes et faire son deuil de l'égalité, mais diversifier les activités et les cheminement pour que tous construisent des savoirs.

La licence mention « Enseignement » a fait le pari d'une formation universitaire et professionnelle, forte et non normalisée. Le pari qu'enseigner et apprendre ne sont des pratiques ni innées, ni magiques, que la bonne volonté et le bon sens ne suffisent pas. Qu'il faut pour « faire la classe » des savoirs et des compétences spécifiques, jamais suffisants, jamais assez stables et puissants, mais indispensables. Le pari que la maîtrise des savoirs à enseigner n'est jamais achevée, mais que c'est la réflexion didactique qui la développe. Le pari d'une formation ouverte alimentée par une pratique réflexive, un travail d'équipe, une ouverture sur la recherche. (Perrenoud, 1999)

Les pédagogues, pourquoi s'en cacher, de méfient souvent de l'Université en général et des Sciences de l'éducation en particulier. « Trop savantes pour être honnêtes », me souffla jadis un collègue instituteur. Trop méthodiques, trop techniques pour ne pas broyer la magie des savoirs sous les séquences didactiques, la fraîcheur des élèves sous les processus métacognitifs et l'enthousiasme des enseignants sous la psychanalyse et la sociologie du

soupçon. Trop scientifiques, en bref, pour prendre le relais d'une formation des enseignants qui, plaçant l'Homme au centre de son discours (sinon de son projet ou de ses pratiques), s'est longtemps profilée comme une *école d'humanité* (Roller, 1988).

Le calme, le courage, l'imagination, l'enthousiasme, l'esprit d'équipe, le sens de l'humain : telles sont les six vertus cardinales que Samuel Roller⁹, pédagogue romand, assigne comme finalités à la formation d'un *maître-éducateur chargé d'aider son élève à aller vers lui-même* (ibid., p.80-81). De telles vertus seraient-elles incompatibles avec l'étude des sciences humaines, voire menacées par elle ? Ou sont-elles au contraire, en cette fin de millénaire, à soutenir par un travail intensif d'observation, d'analyse, de compréhension des phénomènes éducatifs ? L'exercice reste à faire, mais on pourrait montrer comment la connaissance et la posture scientifiques peuvent contribuer à développer chacune des qualités énumérées par Roller. Comprendre les obstacles épistémologiques sur lesquels butent les élèves peut nous rendre plus tolérant et plus calme. Connaître les différentes stratégies didactiques d'enseignement de la lecture peut stimuler notre imagination. Posséder des notions de sociologie des organisations peut faciliter le travail d'équipe. Lire Rousseau, Pestalozzi, Marx, Freud, Durkheim, Freinet, Piaget, Vygotsky, Dolto ou Bourdieu peut enrichir notre « sens de l'humain ». A moins de ranger les vertus au rayon de l'ineffable, et de renoncer du même coup à toute tentative de formation, force est d'admettre que conscience et compétence professionnelles sont les deux faces d'une même médaille : l'action pédagogique féconde.

L'humanisme est tout sauf une vieille lune dont Internet et la cyberfinance sonneraient le glas. Mais placer l'Homme au centre de notre projet politique, et donc pédagogique, ne doit pas nous conduire à opposer la contemplation et l'action, la générosité et l'efficacité, la compétence et la connaissance. Le véritable humanisme, comme le dit Philippe Perrenoud dans son message aux étudiants, *c'est de faire en sorte que l'école tienne ses promesses*. Ou, pour Philippe Meirieu (1999, p.122, 130), de considérer *des individus concrets et non des sujets abstraits*, de travailler à la construction de situations d'apprentissage toujours imparfaites, plutôt que d'agiter (sans trop de raison) l'étendard *fascinant* de la raison.

Les Sciences de l'éducation ne sont pas une panacée, mais elles peuvent apporter leur contribution à un tel projet. A condition, bien entendu, d'entendre et d'accepter les questions et les interpellations du terrain. A condition, aussi, d'en déduire des ajustements, des déplacements, des ouvertures, y compris dans le domaine de la recherche. L'école et l'université ont chacune leur histoire, c'est d'accord. Et pourtant, nous assure l'écrivain genevois Georges Haldas, *c'est le mélange de réalités étrangères l'une à l'autre qui assure la fécondité*. Si les conditions du dialogue sont réunies, si les acteurs qui habitent et qui gravitent autour de l'école acceptent de considérer leurs différends et leurs différences comme des occasions d'apprendre de l'autre plutôt que de s'en plaindre, alors peut-être construiront-ils ensemble une école à la fois généreuse et perspicace, enthousiaste et (auto)critique. Une école dont l'humanisme ne se paie pas de mots.

⁹ Roller se réfère en l'occurrence aux travaux du psychologue et psychologue français Gaston Berger.

Références bibliographiques

- Belkaïd Lemdani, Malika (1998). *Normaliennes en Algérie*. Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bourdoncle, Raymond (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre, in : *Revue des sciences de l'éducation*, n°1 (vol.XIX), p.133-151.
- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (l'Éducateur).
- Cifali, Mireille (1995). Démarche clinique, formation et écriture, in : *Réfléchir sur la pratique, un levier pour la formation professionnelle des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- Cifali, Mireille (1996). Transmission de l'expérience, in : *Education permanente*, 127, p.183-200.
- Cifali, Mireille (1998). *Prise de fonction, entre découverte et expertise*. Université de Genève.
- Conférence des chefs de département de l'instruction publique (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignants/e/s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne, CDIP.
- Develay, Michel (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF.
- D'Ortoli, Fabienne; Amram, Michel (1990). *L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*. Paris, Hatier.
- Gather Thurler, Monica (1998). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives, in : Cros, F. *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris, IUFM & INRP.
- Gauthier, C.; Mellouki, M.; Tardiff, M. (1993). *Les savoirs des enseignants : que savent-ils ?* Montréal, Editions Logiques.
- Habermas, Jürgen (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris, Cerf.
- Haldas, Georges (1999). *Pollen du temps. L'état de poésie, carnets 1996*. Lausanne, L'Age d'Homme.
- Imbert, Francis (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris, ESF.
- Jaquierey, Carole ; Salvia, Romina (1999). *La communication scolaire en classe élémentaire. D'une parole d'enfant à une parole d'élève. Regard sur les intentions et les stratégies d'enseignants*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (mémoire de licence en sciences de l'éducation).
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation.
- Lombard, François; Mendelsohn, Patrick; Pelgrims-Ducrey, Greta (1999). Un premier bilan de la formation des enseignants "media et informatique" à l'Université de Genève, in : *La formation des enseignants et des formateurs aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux*. Bruxelles, De Boeck (sous presse).
- Maulini, Olivier (1995). Horizon 2000 : quelle formation pour les enseignants ?, in : *Educateur*, n°1, p.46-49.
- Maulini, Olivier (1998). *Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle*. Université de Genève.
- Meirieu, Philippe (1993). Les enjeux de la formation des maîtres aujourd'hui en France, in : *European Journal of Teacher Education*, n°1 (vol.16), p.5-11.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (1997). Ethique et formation, in : *Journal de l'enseignement primaire genevois*, n°61, p.42-46.
- Meirieu, Philippe (1998). *Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école*. Paris, Plon.
- Mellouki, M'hammed; Tardif, Maurice; Gauthier, Clermont (1993). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal, Editions Logiques.
- Martin, Daniel ; Doudin, Pierre-André (1998). Métacognition et formation des enseignants, in : Lafortune, Louise ; Mongeau, Pierre ; Pallascio, Richard (dir.). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal, Editions Logiques, p.23-46.
- Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Morin, Edgar (1994). *La complexité humaine*. Paris, Flammarion.
- Morin, edgar (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris, Seuil.
- Paquay, Léopold (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, in : *Recherche et formation*, n°16.
- Paquay, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Evelyne; Perrenoud, Philippe (éds) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- Pasquier, Eric (1999). Futurs enseignants: des représentations à construire, in: *Educateur*, 2, p.12-13.
- Pastré, Pierre (1998). *Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles?* ENESAD, Dijon.
- Perregaux, Christiane (1997). Formation des enseignants et pluralité culturelle, in : *Educateur*, n°7, p.26-27.
- Perrenoud, Philippe (1988). La formation des maîtres ou l'illusion du "Deus ex machina", in : *La formation des enseignants en Suisse Romande* (séminaire des sciences de l'éducation), Fribourg, DelVal, p.47-71.
- Perrenoud, Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Philippe (1996a). Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois, in: Lapiere, G. (éd.). *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?* Grenoble, Université Pierre Mendès France, p.75-100.
- Perrenoud, Philippe (1996b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1998a). Le rôle des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants, in : Bouvier, A. & Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette, p. 219-241.

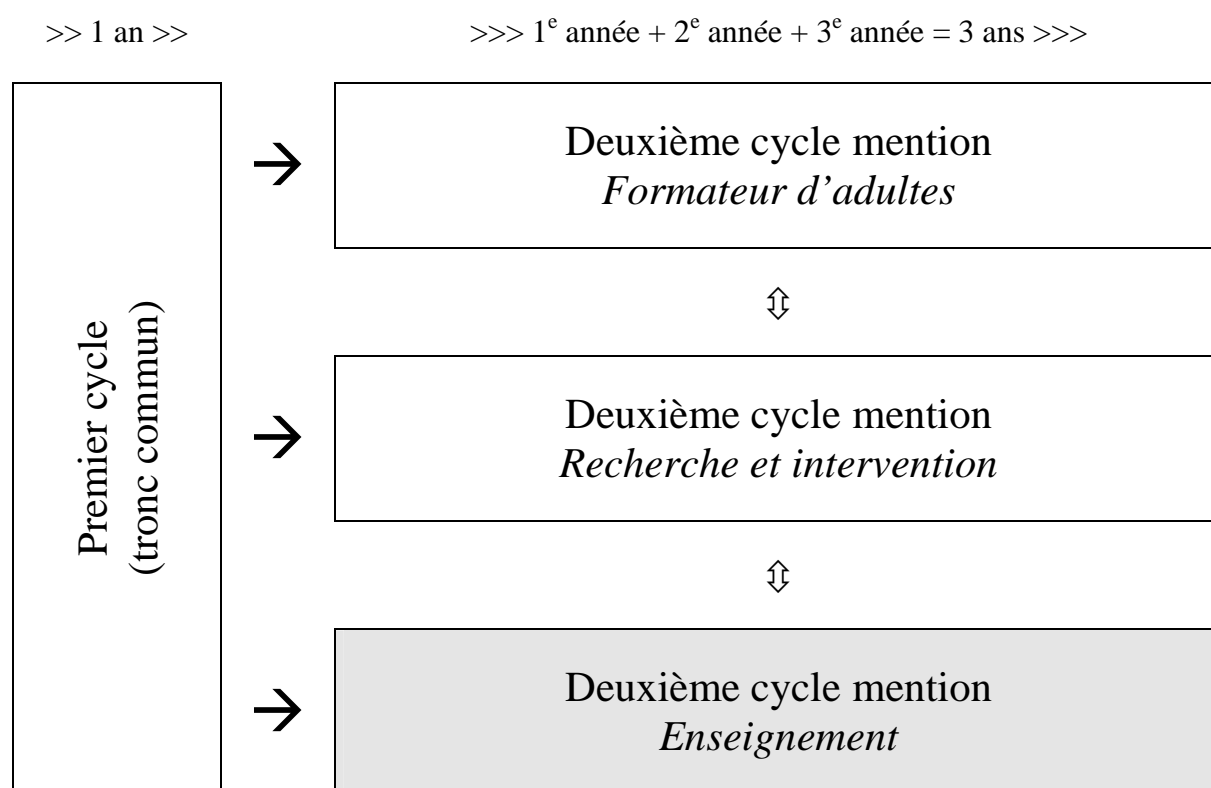
- Perrenoud, Philippe (1998b). *Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1999b). *Licence mention « Enseignement » : première vague. Lettre à la première volée d'étudiants*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Portugais, Jean (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Bern, Peter Lang.
- Ricoeur, Paul (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil.
- Roller, Samuel (1988). La formation des enseignants, une école d'humanité, in : *La formation des enseignants en Suisse Romande* (séminaire des sciences de l'éducation). Fribourg, DelVal, p.73-82.
- Schön, Donald A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques.
- Section des sciences de l'éducation (1999a). *Licence en sciences de l'éducation mention "Enseignement"*. Guide de l'étudiant/e. Université de Genève, FPSE-SSED.
- Section des sciences de l'éducation (1999b). *Comment devenir enseignant primaire demain? Information destinée aux étudiants*. Université de Genève, FPSE-SSED.
- Snoeckx, Mireille (1995). Les IUFM : la formation des enseignants en France, in : *Educateur*, n°5, p.76-79.
- Société pédagogique romande (1994). *La formation des enseignants et des enseignantes en Suisse Romande. Réflexions et propositions*. Carouge, SPR.
- Tochon, François V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.
- Tschoumy, Jacques-André (1993). La formation des enseignants de demain en Suisse romande et au Tessin, in : *Beiträge zur Lehrerbildung, La formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin* (numéro spécial), p.5-12.
- Vellas, Etienne (1999). Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées, in : Barbosa, Manuel (dir.). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania. Instituto de Educação e Psicologia*. Universidade do Minho (Portugal).
- Vermersch, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel, IRDP.
- Watzlawick, Paul et al. (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris, Seuil.

Adresses internet:

- Complexité et gestion de projet*, unité d'intégration:
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/uf762/ufi2.html>
- Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs*, module transversal:
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/eat1.html>
- Initiation aux médias et à l'informatique*, unité d'outillage:
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lme-overview.html>
- Curriculum, plans d'étude, programme, objectifs-noyaux. Comment organiser et planifier le travail scolaire?*, unité de consolidation différenciée:
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/cd/ufcd.html>
- Les Entretiens de la Saint-Emile*. Témoignages, questions et débats autour du métier de jeune enseignant :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/emile/>

Annexe 1

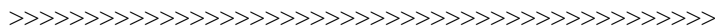
*Licence en sciences de l'éducation
de l'Université de Genève :
Un titre, deux cycles, trois mentions*



Annexe 2

Licence mention « Enseignement » Plan de formation (parcours conseillé) du 2^e cycle

octobre



juin

1^e année

Stage	Profession enseign ^{te} Rôle et identité	Didactiques des disciplines I	↓	→ Médias et informatique ↓ Approches transversales I Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs
Séminaire clinique d'accompagnement				
Didactique des disciplines				
Approches transversales				
Séminaire de recherche				

2^e année

Stage	↓ Complexité et gestion de projet	Approches transv. II Processus et difficultés d'apprentissage, régulation et différenciation	↓ Stage en resp. I	Didactiques des disciplines II
Séminaire clinique d'accompagnement				
Séminaire de préparation au mémoire				
Didactique des disciplines				
Méthodologies de recherche				

3^e année

Stage Extra-Muros	Stage en responsabilité 2	→ Consolidation différenciée	Stage en responsabilité 3	Consolidation différenciée
Stage en coresponsabilité avec séminaire d'intégration de fin d'études				
Didactique des disciplines				
Approches transversales				
Projet indépendant ou autre enseignement				
Mémoire				

Annexe 4

Licence mention « Enseignement » Référentiel de compétences

1. Maîtriser et exercer la profession d'enseignant

Enseigner est un métier qui s'exerce dans le cadre d'une organisation publique ou privée à laquelle il appartient de prescrire les finalités de l'enseignement et de structurer le cursus, souvent de définir de façon plus ou moins détaillée des programmes et des horaires plus ou moins contraignants, parfois de proposer ou d'imposer des démarches didactiques et des moyens d'enseignement. La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers davantage d'autonomie et de responsabilité. On visera donc à former des professionnels capables de penser et d'agir de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques.

2. Réfléchir sur sa pratique, innover, se former

La formation visera à former des praticiens capables d'analyser leur action et de l'infléchir au gré de l'expérience. Cette compétence s'acquiert par un certain rapport théorique à l'expérience dès le début de la formation initiale. Cette dernière tendra à leur donner les moyens d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions. Cette orientation suppose non seulement une capacité d'analyse et de décision, mais également des attitudes : prise de risques, capacité de reconnaître ses erreurs, de demander de l'aide, d'identifier ses besoins de formation.

3. Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques

Le but de la nouvelle formation est de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en oeuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Cela suppose une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement. Puis l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant des didactiques des disciplines aussi bien que d'approches pluri- ou interdisciplinaires.

4. Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes

Les savoirs accumulés par les sciences humaines et sociales ne peuvent prétendre guider pas à pas la pratique pédagogique. Ils constituent en revanche une référence essentielle : 1. au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières, de l'adoption d'un mode de gestion de classe, de modalités d'évaluation, etc. ; 2. au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situation analogue.

5. Assumer la dimension éducative de l'enseignement

La formation des enseignants à l'Université les préparera à intégrer à leur action didactique et pédagogique les dimensions de socialisation et d'éducation qui figurent dans les objectifs de l'école, notamment les orientations générales des plans d'études ou les lois sur l'instruction publique. La formation favorisera une prise de conscience des valeurs et attitudes véhiculées par les contenus et les pratiques de l'enseignement. Elle sensibilisera à la diversité culturelle, aux différences sexuelles, éthiques, sociales et religieuses, aux exclusions qu'elles provoquent. Les futurs enseignants seront amenés à réfléchir à leur rôle dans ce domaine, même s'il est bien entendu qu'ils partagent cette responsabilité avec d'autres professionnels et les familles.

6. Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement

Le rôle des enseignants est de favoriser les apprentissages des élèves, leur développement - intellectuel, psychique, moral, social, physique - et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire aussi bien que des projets personnels des apprenants. Pour y parvenir, il s'agit de maîtriser les processus d'enseignement : s'approprier les savoirs disciplinaires, savoir planifier des progressions, faire des leçons ou des cours, construire des séquences didactiques, gérer un groupe, évaluer, négocier avec les parents et les collègues, etc. Mais la valeur de ces moyens se juge au niveau des destinataires, les élèves. Se centrer sur l'apprenant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances.

7. Prendre en compte la diversité des élèves

La diversité des apprenants est une donnée de base de toute action pédagogique. La formation préparera à comprendre et gérer cette diversité, tant au plan des systèmes de pensées et de valeur (sensibilisation aux dimensions interculturelles) qu'au plan pratique (individualisation, différenciation).

8. Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement

Ouvrir dans le champ éducatif, c'est apprendre à travailler sur ses émotions et affects. La formation rendra les étudiants attentifs à leurs mécanismes de défense, au poids de leur éducation et de leur histoire dans leurs attitudes et réactions, afin qu'ils prennent en compte cette dimension dans leur développement personnel. En les aidant à renforcer leur identité, à conquérir solidité et stabilité, la formation devrait permettre d'affronter la complexité, l'incertitude, les conflits, l'échec, de comprendre les dynamiques de groupes, le fonctionnement des organisations.

9. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne

Enseigner, c'est concilier les objectifs de l'institution, ses propres valeurs et les projets de l'élève. C'est respecter en tout temps la liberté de conscience et d'expression, l'identité, la sphère privée, les valeurs de l'élève et de ses proches ; c'est renoncer à toute stratégie d'enseignement, aussi « efficace » soit elle, qui menacerait l'intégrité et le développement des personnes. La formation donnera une dimension éthique aux compétences et l'intégrera au fonctionnement en situation.

10. Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnels

Aucun enseignant ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Sa formation le rendra capable de coopérer avec d'autres enseignants, avec les parents, avec divers spécialistes (psychologues, travailleurs sociaux, infirmières scolaires, par exemple). Elle le préparera à concevoir, négocier et mettre en oeuvre une division du travail ou une action collective, à travailler en équipe, participer à la vie de l'établissement, à gérer des projets communs.

11. Se servir à bon escient des technologies

L'informatique, la télématique et les technologies multimédia mettent des outils sans cesse renouvelés à la disposition des enseignants, qui doivent les connaître et savoir s'en servir de façon pertinente et critique à la fois pour accroître l'efficacité de leur enseignement et pour familiariser leurs élèves avec ces approches.

12. Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs

La formation des enseignants à l'Université favorisera une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement. Elle visera, comme toute autre formation universitaire, à donner les moyens d'une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions.