

Enseigner et former

par [Gérard.Naudy@ac-lyon.fr](mailto:Gerard.Naudy@ac-lyon.fr)

Professeur à la Cité scolaire internationale de Lyon
et formateur

Enseigner et former. La terminologie les sépare quand la réalité pourrait les confondre. Il s'agira ici de montrer les vertus d'une convergence dans une perspective constructiviste et intégrative que suggère aujourd'hui le lent processus de professionnalisation des enseignants. Ne serait-ce pas possible, dans notre classe de relier les deux missions, enseigner et former, dans le cadre de notre autonomie ? Celle-ci n'est autre que la contrepartie naturelle de la responsabilité qui ne doit pas se dessaisir d'un objectif d'efficacité au sens d'une meilleure adaptation aux réalités et aux besoins du terrain. Nous sommes appelés à devenir enseignant-formateur, comme citoyen soucieux des besoins et attentes de nos élèves, attachés en tant qu'éducateurs à la notion de progrès, sensibles à la contagion mitoyenne de la demande sociale et professionnelle, ou en tant que chargé de mission, alertés par les résultats actuels hésite et insatisfaits de la diététique actuelle. Ce qui ne nous soustrait pas à notre mission de transmettre, à notre envie simplement de donner.

Tout enseignant n'est pas formateur...

Alain Bouvier nous le dit : « Ingénierie (conception, stratégie, planification), négociation, régulation, évaluation, compétences sont considérés comme les mots clés du discours et de la pratique des formateurs...programmes, classe, connaissances, notation, moyenne, orientation ceux de l'enseignant ». Enseigner désigne une éducation intentionnelle, une activité qui s'exerce dans une institution. Les buts sont explicites, les méthodes le plus codifiées possible. Au sens large et plus moderne, c'est un processus d'organisation de situations d'apprentissage (De Ketele, 1989) qui nous rapproche singulièrement des objectifs de formation surtout si ce processus est mis en place de façon planifiée. Par contre, former consiste en « un développement systématique de connaissances, aptitudes et compétences que demande l'exercice d'une tâche spécifique » (Marchand, 1981). Il s'agit tout autant de la préparation, l'adaptation, la conversion d'un individu à une fonction sociale. On enseigne quelque chose à un élève, on forme un élève à quelque chose afin qu'il fasse sienne une réalité qui lui est dans un premier temps externe. La formation, c'est ce qui déforme. Le but n'est pas l'élève lui-même mais l'intégration à la société. N'est-ce pas non plus le rôle de l'enseignant via la transmission des savoirs ?

La formation continue, telle qu'elle se présente dans notre système, confond les deux termes. En effet, pour les préposés aux choix des formateurs académiques, il n'y a pas de différences notables entre faire la classe et animer des groupes d'adultes. L'important est la transmission d'un contenu à enseigner, et que cela se déroule entre un professeur face à des élèves ou entre un « baptisé formateur » (Jacques Nimier) et un groupe d'adultes est du pareil au même. On comprend alors que l'on fasse appel à l'élite des enseignants, ces faiseurs serviles bien toisés, pour devenir formateur. Les stagiaires sortent le plus souvent dépités et frustrés. Ils n'ont

pas été formés, mais informés. Le rendement est inévitablement faible. Quant au véritable contenu de l'information, elle propose le plus souvent un perfectionnement de ce que les stagiaires savaient déjà. Le module proposé uniquement aux professeurs d'histoire-géographie (P.A.F, 2007 et 2008) : « Etudier la ville en classe de 4^{ème} » par exemple reviendra à recevoir un avis sur la question, à instruire une hypothèse, à voir des collègues, rien d'autre.

Pourtant, il existe entre ces deux pôles en question, des affinités, une vraie attirance placée aujourd'hui en pleine lumière par le défi du passage de la scolarisation à la formation du tous. Aucune des missions ne peut requérir à elle seule l'exclusivité de nos efforts. La contrainte majeure, surtout en France, concernant une rénovation de nos pratiques, c'est qu'il ne peut y avoir rénovation que dans la transmission des savoirs, faute de quoi cette rénovation risque de se réduire seulement à des réorganisations temporelles, structurelles ou se contenter de modifications périphériques par rapport à cette fonction centrale de l'Ecole de la transmission. Associons-les. Soit le programme d'ECJS en classe Terminale. Transformons cet enseignement en un exercice plus formateur, sans déroger aux objectifs généraux. Les thèmes d'étude présentant les contenus à transmettre sont à articuler autour de la construction du projet personnel, scolaire, ou professionnel de l'élève. Il faut d'abord lui permettre de se mettre en situation de projet. C'est l'objet des premières séances où l'élève est invité à identifier, évaluer ses ressources, prendre en compte ses limites et ses besoins, apprendre à mieux se connaître. Une étude de documents et un débat éventuel autour du don d'organe ou l'état de la recherche actuelle en psychothérapie sert alors de ressource pour les aider (thème du programme : « citoyenneté et progrès des sciences et des techniques »). Il s'agit ensuite tenter de les aider à mieux cibler leur projet. Différentes études sur les perspectives de formation en France et en Europe (thème du programme « citoyenneté et construction européenne ») amène des éléments de réflexion. Une dernière partie de l'année se doit d'être réservée à un travail personnalisé, en Atelier Pédagogique Personnalisé (A.P.P) selon les méthodes de la formation continue, où l'enseignant-formateur apporte son aide individualisée sur un CV ou une lettre de motivation (deux exercices intéressants en terme de transfert et de mobilisation des ressources), un dossier de candidature, une recherche d'information via les nouvelles technologies (largement utilisées en formation continue (thème : « citoyenneté et exigence renouvelées de justice et d'égalité »). Les résultats sont appréciables: pas d'absentéisme, quelques modifications de parcours qui étaient pourtant programmés de longue date, intérêt pour le coaching personnalisé final, et pour le professeur la perception renouvelée de son rôle en matière d'orientation.

...Mais il peut le devenir.

Quelques renoncements tout d'abord s'imposent. La pédagogie par objectif a résisté à toutes les recherches qui en ont montré toute l'inconsistance en termes de culture comme en termes de vie. Née dans les années 70, son principal intérêt faire comprendre et non à agir, à réguler, à pouvoir évaluer facilement, à finir les programmes. Elle le place aussi en dehors de ce que fait l'enseignant et de ce qu'il enseigne. « C'est une pédagogie qui n'existe pas » (D.Hameline). Elle focalise l'attention toute indiquée sur une parcellisation et la répétition des tâches entretenant la myopie de l'usager, et finit par ruiner la motivation. C'est le degré zéro de la compétence et de la formation. La perte de sens des apprentissages qu'elle

occasionne la rend aujourd'hui intenable. Le savoir ne se construit pas par cumulation ou par stratifications successives mais par transformations successives dans une spirale inachevée de déséquilibres-rééquilibrations.

Renoncement aussi à quelques techniques très spécifiques comme par exemple la prise de notes et la trace écrite. Prendre des notes est certes un apprentissage en soi. L'élève doit instantanément comprendre l'exposé d'une pensée qu'il découvre et la reformuler dans des termes qui lui évoqueront à la relecture l'essentiel du contenu du cours. Mais cet apprentissage ne se justifie que dans une logique de transmission des savoirs de façon magistrale. L'élève n'est pas sollicité de façon intellectuelle, où est donc la formation ? Encore une fois, on travaille des capacités qui n'ont d'intérêt qu'uniquement dans la sphère scolaire. Le champ d'exercice est rigoureusement limité. Cette prise de note constitue la trace écrite du cours. Celle-ci est vouée à un oubli cuisant sans un effort répété de mémorisation, car elle n'est pas le fruit d'une démarche personnelle de l'élève, mais de l'application, d'une mise en pratique d'un savoir-faire qui a été présenté précédemment par le professeur. La mémorisation n'est pas inutile mais en termes de formation de l'élève, c'est léger. Au final, comme le dit Bernard Rey « présentation du savoir, méthode pour le reproduire, et conseil pour qu'il puisse être évalué constituent l'essentiel du temps scolaire pour réussir à l'école ». L'apprentissage est renvoyé à la sphère familiale, quand elle est capable de l'assumer. On en reste à des capacités qui se complexifient, mais pour quel progrès ?

Quelques reconversions sont donc indispensables. Deux axes colinéaires :

1) Partir de l'élève. Briser ce qui fait obstacle à son apprentissage et qui se révèle lors d'évaluations-orientation en début d'année par exemple, pour permettre un recueil d'informations à la base du travail de l'enseignant-formateur. Arriver ensuite à un dépassement. Ce qui représenterait une action réelle sur la formation de l'élève. Tout le sens de notre inférence consisterait donc à finaliser ce dépassement comme un objectif d'apprentissage. Les objectifs ne se fonderaient plus uniquement sur une connaissance spécialiste, adulte et linéaire de la matière mais prendraient pour point de départ des conceptions plus communément partagées par les élèves et qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage. Deux exemples : l'estime de soi est un levier essentiel à l'apprentissage car ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans la volonté d'accomplir une tâche mais bien celles qu'il pense avoir (travaux de Covington, 1984). Elle résulte d'une interprétation subjective de la réalité (la personne évalue ses succès et ses échecs à la lumière de ses aspirations) et d'une construction sociale (la personne intériorise l'opinion que les autres qui comptent pour elle ont à son sujet : parents, pairs, enseignants,...). Il se construit une perception de sa compétence à faire face aux tâches : la self efficacy. Ce sentiment d'efficacité fait partie des déterminants de la motivation et il existe un lien fort entre ce sentiment, l'engagement dans l'effort et finalement la performance. Celle-ci ne dépend pas seulement de ses compétences objectives mais également de la confiance qu'il a en la maîtrise de celles-ci. Un autre obstacle provient de la conviction erronée et pourtant structurée qui dans l'esprit de l'apprenant a statut de vérité et bloque l'apprentissage (Martinand, 1986). Encore faut-il que le sujet soit lui-même insatisfait de ses conceptions, que la nouvelle conception soit compréhensible pour lui, lui

paraissent plausible et utile. Il n'y aura pas de révolution au sens du changement de concept pour un autre, mais plutôt une évolution, un rééquilibrage après le déséquilibre provoqué par la confrontation des points de vue. Toujours est-il que l'enseignant-formateur a toujours intérêt à favoriser la fécondation réciproque des deux types de connaissances, en faisant émerger les conceptions de l'élève pour y accrocher les précisions conceptuelles que le savoir savant autorise. Ne le fait-on pas déjà ? à l'occasion, mais on ne fonde aucune stratégie de cours basée là-dessus.

2) Développer des situations d'apprentissage favorables à la construction des savoirs et au développement de compétences, terme pris au sens de savoir mobiliser ses acquis pour répondre à une situation problème. On appelle situation-problème un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'exécuter une tâche dont l'issue n'est pas évidente au départ. Travailler à partir de situations-problème développe, comme d'autres, une situation d'intégration des acquis éminemment formatrice qui contribue à mettre à l'épreuve ses propres concepts et souvent à les reformater. Il n'y a pas de différences pour le pédagogue de préparer aux études longues ou de préparer à la vie tout court. Les contenus diffèrent mais pas la façon de mener les apprentissages. Savoir intégrer les acquis permet aux élèves de poursuivre avec succès sa scolarité comme de répondre à des situations problème une fois rendu leur tablier. Articuler transmission des savoirs et formation s'effectue sur le plan pédagogique en deux temps.

- Les apprentissages ponctuels- qui préparent une compétence ont été développés dans le cadre d'un chapitre du programme, en veillant à lui donner le plus de sens possible Le brainstorming oral ou écrit, en début de chapitre est une bonne entrée en matière pour celui qui travaille la mobilisation des acquis.

- Des situations complexes pour exercer sa compétence (apprentissage de l'intégration) ou pour évaluer sa compétence (évaluation). Chacune des situations peut donc être exploitée indifféremment dans l'apprentissage (pour apprendre l'élève à intégrer les acquis) ou dans l'évaluation (pour évaluer les acquis). On le voit la transmission des savoirs fait partie intégrante du dispositif. On ne peut intégrer que ce qui nous a déjà été transmis.

Les résultats sont intéressants quand l'élève est convaincu d'accepter « la rupture » avec la pratique courante de notre enseignement et donc de rentrer dans un processus de formation..

Vers une évaluation plus formative

Des rééquilibrages s'avèrent enfin nécessaires. Ils concernent le système d'évaluation normative qui a la prétention de mesurer ce qu'il ne peut observer : la personnalité de l'élève et ses composantes affectives, sociales, qui influencent les capacités intellectuelles ainsi que sa compétence. De plus, il dévalorise les meilleurs élèves tout en privilégiant des élèves que l'on peut appeler « faux forts » (voir Roegiers, 2007). Ce sont ceux qui maîtrisent le système scolaire, au point d'en avoir acquis des automatismes. Ils dosent leurs efforts d'apprentissage et les orientent avec succès chiffrés vers des finalités consuméristes de l'évaluation certificative. Leurs notes sont excellentes mais ils sont incapables d'investir leurs acquis dans une autre situation que celle qui a engagé leur apprentissage. Les « vrais forts », moins bachoteurs tirent leurs forces de leur capacité à transférer

spontanément leurs acquis pour résoudre des situations-problème. Une pédagogie qui perpétue le vieux dicton « en histoire-géo, y a qu'à apprendre ! » les dessert, et ils réussissent moins bien. Selon le type de pédagogie employée et le type d'évaluation choisi, on ne fait pas réussir les mêmes élèves. Car s'il y a des « faux forts », il y a aussi des « faux faibles », ensemble d'élèves avec moins de dispositions, qui échouent parce qu'ils ne sont pas scolaires au sens où ils ne rentrent pas dans le fonctionnement de l'école. Ils ne manquent pas de ressources mais la façon d'évaluer ne révèle pas, à eux non plus leurs forces. Ce sont des incompris du système. « Vrais forts » et « faux faibles » sont compétents mais leur compétence n'est pas reconnue, alors que ceux qui sont eux reconnus, ne le sont pas. Inquiétant. C'est ainsi que l'on crée de l'échec scolaire.

En matière certificative, les critères dits de perfectionnement sont souvent surévalués et donnent lieu à des réussites abusives (originalité, présentation, précision...) par rapport à des critères minimaux qui détectent la maîtrise d'une compétence et donc d'un niveau de formation (Pertinence, utilisation des notions, transfert et intégration des acquis, initiative et choix...) pour une évaluation plus juste. On l'oublie mais l'objet d'une évaluation est de préparer une décision. C'est en ce sens qu'elle sera formative et c'est ce qui la différencie du jugement, du simple contrôle de connaissances. Elle est mise en œuvre par un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orientés vers une prise de décision (prononcer la réussite ou l'échec, surtout proposer une remédiation individualisée, commencer de nouveaux apprentissages). Ce qui change en réalité, ce n'est pas le support brut, mais le support finalisé.

Quelques règles pour préparer une évaluation digne de ce nom qui ne favorisent plus uniquement les « faux forts », qui permettrait un recueil d'informations propres à la prise de décision en terme de niveau de formation, et non de vérifier la capacité momentanée d'assimilation de micro-connaissances tirés de contenus-matière et de savoir-faire vides de sens.

1. Créer une situation d'intégration (intégration et non juxtaposition des savoirs et savoir-faire)
2. Une situation nouvelle (éviter la restitution déguisée, situation inédite mais adaptée au niveau)
3. Une situation débouchant sur une production, une tâche à remplir, une résolution de problème.
4. Une seule consigne au départ vaut mieux qu'une série de questions ensuite.
5. L'élève est acteur. Il pilote son devoir.
6. Adéquation avec les objectifs pédagogiques (éviter les dérives)
7. Une situation significative pour l'élève : but opérationnel. (le contrôle permet un constat, l'évaluation produit du sens)
8. Une situation valorisante : questions de l'évaluation indépendantes.

D'après X. ROEGIERS, 2007

Associer enseignement et formation, c'est penser l'élève comme une totalité quand bien même l'histoire de l'École est une histoire de mise à l'écart : enfants-adultes, direction –enseignants, absentéismes-pédagogie, apprentissage-droit à l'erreur... Cherchons à articuler effet éducatif et effet formatif de l'école quand la conception ambiante évolue de l'École lieu de promotion sociale, à celui de lieu de consommation de formation. Le projet anthropologique de l'École de la République est préservé, mais la demande sociale d'éducation est alors étayée par la demande économique de formation. Le problème actuel porte sur l'aide nécessaire à tous les élèves pour acquérir le savoir le plus valide possible, à la fois reconnu par l'institution et par les professions. D'aucuns nous diront que la pédagogie se réduit pas aux apprentissages et qu'ainsi la formation restera incomplète, que concernant les liaisons avec la vie active, l'esprit n'a pas à se confondre avec la réalité telle qu'elle est. Que les visées de l'institution scolaire ne sont pas avant tout pragmatiques. On ne pourrait lui reprocher son ambition de doter les élèves de savoirs et de savoir-faire généraux, puisque c'est précisément son rôle. Cependant, continuer à considérer qu'il faut extraire toute connaissance de tout contexte pour leur donner plus de chances d'être largement applicables et résistantes au changement, est aujourd'hui remis en cause. Il ne s'agit pas d'affirmer que tout est dans tout, ou rouvrir le conflit de préséance entre anciens et modernes soi disant vendus à la jungle du marché, mais de dire que la professionnalisation des enseignants relève avant tout d'une intention sociale, au lieu de continuer à croire au réglage scolaire du destin social.