

"Pour se préparer au métier réel d'enseignant : se former pédagogue"

Etiennette VELLAS, GREN - Groupe Romand d'éducation nouvelle

**Article paru dans le numéro 147 de DIALOGUE (revue du GFEN)
"Enseignants ; le travail sur le métier"
(http://www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_n_147)**

Peut-on encore former les enseignants ? La question circule actuellement (Guibert et Troger, 2012).

Que répondre en tant que Mouvement pédagogique¹? Oui, bien sûr... mais former des pédagogues est certainement franchir un pas supplémentaire. Parce que former des pédagogues, c'est former des enseignants, mais à la réalité de l'éducation et de la réflexion globale qu'elle impose. Et non à une seule pratique de l'enseignement imaginée, ce que provoquent aussi des pratiques d'enseignants observées sur le terrain. Même bien analysées ensuite. Le rêve de la bonne pratique l'emportant alors toujours avec cette issue regrettable : un abandon des apports de la formation face à une réalité complexe de l'acte d'éduquer in vivo et dans la durée.

Le pas de plus concerne aussi la recherche en éducation : former des pédagogues, c'est transformer la recherche globale en éducation, qui doit être la plus complète possible pour alimenter les pratiques. Se former pédagogue, c'est se savoir porteur de cette recherche. En créateur d'une « théorie pratique » et de savoirs spécifiques, et en acteur mettant à l'épreuve les savoirs déjà élaborés scientifiquement et pédagogiquement.

La pédagogie, c'est quoi déjà ?

Parler de former des pédagogues, c'est savoir ou prétendre savoir ce qu'est la pédagogie. C'est bien là que le bât blesse souvent. Car travailler à sa conceptualisation, n'est plus paru essentiel depuis que la pédagogie, comme « théorie pratique » a plutôt été objet oublié des sciences de l'éducation. Comme

¹ Le nous que j'emploie reflète ma réflexion construite dans le cadre du GREN et souvent dans celui du LIEN.

si, au mieux, dans cette discipline plurielle, la pédagogie allait trouver sa place « naturellement », en s'y dissolvant ou en réussissant, par la force intrinsèque de sa spécificité, à s'y imposer et s'y développer.

Ouvrir les yeux, c'est admettre que la réalité est aujourd'hui autre : les critères de la recherche scientifique ont eu tendance à repousser la pédagogie hors des sciences de l'éducation. Si les sciences de l'éducation peuvent enrichir fortement la formation du pédagogue, elles ne la prennent pas en charge complètement.

Il ne s'agit pas là de dénoncer ce phénomène, mais d'en faire le constat, le problématiser, afin d'assurer la possibilité d'une formation complète à la pédagogie de haut niveau. A l'intérieur d'une université se rouvrant à la pédagogie. Ou ailleurs.

Définir la pédagogie : parlons clair déjà entre nous !

Je reprends ici le travail que nous avons réalisé entre le GREN et le GFEN (à Aubagne, à Lyon, cf. *Dialogue* n° 141) pour tenter - comme nous aimons le dire ensemble - de « parler clair » à propos de ce concept aux définitions parfois obscures ou paradoxales.

La pédagogie, est pour nous, *comme* l'explique Jean Houssaye (2002)² « *l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne* ». Bon... un parler clair quand même pas si simple à comprendre ! Dit autrement : la pédagogie est, dans cette conception, une *théorie*, fondée *dans une expérience éducative*, orientée vers l'*action*, ayant pour fonction *la transformation de la pratique*. Quand celle-ci rencontre des problèmes.

L'auteur d'une telle « théorie pratique » est un praticien de l'éducation qui se fait théoricien de son action pour l'améliorer. Cet auteur pouvant être aussi un acteur collectif, comme nous le sommes dans les mouvements pédagogiques : un groupe d'éducateurs, au sens large du terme, se faisant théoriciens de nos actions.

Pourquoi vouloir faire de tout enseignant un pédagogue ?

2 Toutes les références faites au travail de Jean Houssaye et de Michel Fabre proviennent de l'ouvrage *Manifeste pour les pédagogues*, ESF Editeur, 2002 - Michel Fabre, Daniel Hameline, Jean Houssaye, Michel Soëtard.

Nous postulons que se former pédagogue est une préparation au métier réel d'enseignant. Parce que la difficulté, l'obstacle, la complexité de l'action sur le terrain sont, non seulement acceptés par le pédagogue, mais admis, voire attendus, comme sources de sa recherche, de ses avancées, de sa création, pour faire au mieux chaque jour sur le plan théorique et pratique. Sans difficultés, pas de pédagogie vivante. Pas de nouveaux défis à relever. Pas de mise en recherche pour s'en sortir. Pas d'*Euréka* personnels, sources d'une saveur de la pratique du métier peu explicitée. Nommées alors simplement « intuitions ». Pas d'existence ainsi d'un métier de théoricien de son action pour les autres, qui rend le métier passionnant aussi.

Une formation de pédagogues devrait former à confronter sa « théorie pratique » avec celles d'autres pédagogues. De quoi enrichir tant la recherche sur l'éducation que pour éduquer. Sans formation de pédagogues, c'est tout un type de savoirs qui ne se construit plus, dont tant la recherche en éducation que la pratique de l'éducation ont un urgent besoin.

Former un pédagogue, c'est entrer dans une autre culture du métier et de la formation

Houssaye écrit : « Les jeunes sont à la recherche de recettes, de routines, d'outils pédagogiques pour pouvoir se lancer dans le faire. Or, un futur pédagogue ne peut constituer son savoir-faire qu'à partir de son propre faire ; ce n'est que sur cette base que le savoir, en tant qu'élaboration théorique se constitue. On ne peut court-circuiter cette base.

Le caractère initial de la formation pédagogique a ce trait essentiel : les apprentis pédagogues ne peuvent croire à ce qu'on leur dit et profiter de ce qu'on leur montre que si cela rejoint directement et s'inscrit dans ce que eux font. Seul le faire, le leur, peut faire foi et faire sens ».

La nature d'une formation pédagogique

Un pédagogue ne pouvant le devenir qu'en rencontrant des obstacles en éduquant (l'enseignement étant toujours une éducation), la formation du pédagogue doit ainsi être pensée comme expérience, écrit Jean Houssaye, sur laquelle va pouvoir être fondée une réflexion prudente non timorée (Fabre, 2002). Alimentée par toute la culture pédagogique et la recherche scientifique

sur l'acte d'apprendre et d'éduquer. Ce qui implique des pratiques de formation en rupture avec les formations coutumières. Une culture de la raison pratique. Le guide de l'action à transmettre se fait question, la question source de l'action du pédagogue : « Comment faire au mieux ? ». C'est elle qui entraîne au fil du temps l'élaboration, par chacun, de sa « théorie pratique ». Cette recherche permanente de cohérence entre valeurs, pratiques et savoirs.

Les formations qui annoncent former des praticiens réflexifs, qui parlent de pratiques réflexives, d'analyses réflexives... sont-elles alors déjà des formations de pédagogues ? Oui, si ces formations poussent les étudiants, jour après jour, à théoriser cette étrange pratique : rechercher une cohérence entre leurs *savoirs de référence*, leurs *valeurs de références*, leurs *pratiques éprouvées*. Une pratique de théorisation de leur action sur le terrain éducatif, pour améliorer celle-ci. Une pratique explicitée comme étant, de plus riche, à partager tant pour ses contenus que comme travail intellectuel type qu'elle implique.

Les mouvements pédagogiques souvent dans le coup

« Nous pensons que l'on peut aller jusqu'à dire que la spécificité d'une formation pédagogique, qu'elle soit initiale ou continue, n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire, mais plutôt de réfléchir à ce que l'on a fait. D'ailleurs les mouvements pédagogiques fonctionnent sur cette base ». Houssaye (p.31).

La force du travail que nous faisons par exemple dans nos Mouvements d'Education nouvelle, à travers les démarches d'auto-socio-construction, les ateliers d'écriture et de création, les jeux de simulation, est effectivement de plonger les personnes d'abord dans « du faire ». Et d'y réfléchir. Pendant et après l'action. En tirant les fils qui nous semblent primordiaux, intéressants. Ce qui apparaît souvent alors, en premier lieu, si le dispositif le permet, ce sont nos histoires d'apprentissage. Les révoltes, du moins les prises de conscience que l'on connaît bien contre une école qui n'a pas eu ou n'a toujours pas les bons gestes, les bonnes manières de faire entrer en apprentissage. Avec une école dans laquelle l'ennui a souvent prédominé, a cassé la confiance en soi ou dans autrui, a fait construire un rapport au savoir difficile avec tel objet de la culture ou telle discipline. A, du moins, éloigné du plaisir d'apprendre. Bref un premier retour qui porte plus sur l'apprenant que nous avons été ou sommes

dans la situation de formation elle-même.

Nous nous rendons alors compte combien le métier d'élève n'a pas été à la hauteur de la saveur des savoirs à transmettre.

Pour les praticiens ayant une pratique de classe. Ce vécu posé permet ensuite une analyse de la situation qui vient d'être vécue. Elle vient alors, en écho, questionner les pratiques des enseignants, des formateurs, des éducateurs présents. Une situation qui bouscule en chacun la cohérence établie jusque là entre savoirs, pratiques et valeurs.

Ce sont alors des phrases de ce type que l'on entend : me voilà à nouveau tout chamboulé ! Mots reflétant parfaitement ce qui se passe : la reconstruction nécessaire de la cohérence de sa propre « théorie pratique ».

Mais, que se passe-t-il dans la tête de ceux qui n'ont aucune pratique ? C'est la question que pose la formation initiale du pédagogue ? Quelles expériences lui faire vivre en praticien éducateur qui puissent être à la base de sa formation pédagogique ?

Une formation où la pratique doit être première. En formation initiale aussi !

Suivons toujours Houssaye (pp 32 à 35) : « en pédagogie, l'expérience est première, même pour un débutant, surtout pour un débutant. D'où une articulation pratique-théorie à réfléchir à partir de cette exigence. Sera donc utile et moteur en formation initiale... tout ce qui suscite chez un apprenti de l'expérience. »

Ce n'est pas l'expérimental qui se trouve à la base d'une telle formation, mais l'expérientiel.

On ne donne pas la priorité (au sens de premier moment du dispositif de formation) au savoir sur la réalité à prendre en charge, mais à la confrontation à cette même réalité

Le rôle du formateur en est profondément modifié. Il doit d'abord empêcher que la réalité soit oubliée, recouverte par le factice ; il doit aussi mettre le formé en contact avec une réalité et autrement que sur le mode de l'anticipation, de la prévision ou de la projection.

Ce qui signifie que dans l'acte de formation lui-même, on a affaire à une triade (immédiatement présente : formateur/stagiaire/réalité). C'est cette dernière, la réalité, qui met en évidence la situation problématique, non le formateur. Et c'est en se confrontant ensemble à l'obstacle ressenti, repéré, que vont pouvoir

être énoncés les termes du problème. Et avoir lieu la problématisation de l'expérience.

Dans l'exploration des éléments et contraintes de la situation que favorise le formateur, le stagiaire est en fait confronté à la réalité, non au formateur comme tel.

Mais comment concrètement s'y prendre en formation initiale ? Quel type de situation proposer.

Un exemple genevois

J'ai eu la chance de créer et d'animer avec d'autres formateurs universitaires une unité de formation initiale, ayant, me semble-t-il particulièrement bien réussi à amorcer une telle formation de pédagogue³. Les étudiants devaient animer une démarche de projet lors d'un temps de terrain de deux semaines. Avec une introduction extrêmement courte. Ainsi partaient-ils dans les écoles en ne sachant pas grand chose de ce que pouvait être une pédagogie du projet. Les problèmes allaient surgir à coup sûr. Mais dans un lieu protégé par un formateur de terrain, de plus en plus souvent pédagogue. La confrontation au métier d'enseignant était ainsi une plongée assez rude dans la pratique. Le formateur de terrain assurant néanmoins que l'épreuve puisse se faire sans casse destructrice pour les élèves et conduisant la première réflexion de l'après-coup de l'expérience. Durant deux semaines ensuite, les étudiants étaient placés dans un même dispositif de démarche de projet, à l'université, cette fois-ci en tant qu'étudiant. L'analyse réalisée en cours de ce deuxième projet consistait en la comparaison des deux projets. Lors de ce que nous appelions alors « analyse méta ». Puis dans un travail d'écriture qui leur demandait de comparer les deux projets dans des aspects précis à choix : la question du pouvoir, de la dévolution du projet, de la motivation, des savoirs acquis, etc.

Une étudiante écrivait en conclusion de son travail :

« Vivre cette double expérience fut très riche car non seulement j'ai eu l'occasion de me mettre dans la peau de l'enseignant et dans celle de l'apprenant mais en plus, j'ai eu l'opportunité de pouvoir vivre ces différents rôles dans un même type de tâches. J'ai donc pu expérimenter la démarche de projet doublement ainsi que sa pédagogie. Je pense ne pas encore réaliser tous les savoirs-faire et savoirs-être intégrés lors de ce module, ainsi que de nouveaux

3 UEFI 2. Complexité et gestion de projet. Université de Genève. FPSE. Unité ayant disparu aujourd'hui du programme de la formation des maîtres...

savoirs, tant ils sont nombreux et parfois subtils, mais je suis consciente d'avoir reçu une certaine confiance en la démarche de projet suffisante pour renouveler ce genre d'aventure une fois enseignante ». Une « théorie pratique » d'une pédagogie du projet venait d'être amorcée. Il s'agissait de tirer déjà de cette expérience, une réflexion et un courage à recommencer, pour faire encore mieux.

Tirer une réflexion prudente de l'action

L'expérience est ainsi à la fois en formation initiale, un préalable, un moyen et un but.

C'est de la dialectique entre pratique éducative et réflexion sur cette pratique que se construit ce savoir type du pédagogue, ainsi décrit par Houssaye. Soit un savoir-faire, qui recouvre au moins trois éléments :

- un savoir du savoir-faire (dans telle situation je m'y suis pris comme cela et cela a donné telle chose) ;
- un savoir pour le savoir-faire (telle expérience faite dans telles circonstances est peut-être transposable dans telles autres occasions) ;
- un savoir à partir du savoir-faire, savoir qui renvoie à cette réflexion et cette théorisation propres à l'articulation théorie-pratique en pédagogie.

Entre le dire et le faire, oui, mais à l'épreuve du réel

Le pédagogue, ne peut faire l'économie du « faire » dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, il reste à la source du « dire ».

Meirieu (1995) a souligné le décalage entre ce dire et ce faire du pédagogue. Fabre lui donne raison, en ajoutant : « mais en même temps, cette relation au faire est porteuse d'un principe de réalité. Elle découvre les résistances à l'entreprise éducative : l'épreuve du réel par rapport aux utopies, le sens de l'événement par rapport à la planification, la rencontre de l'autre en sa singularité. »

Que faisons-nous en Education nouvelle pour former des pédagogues débutants ?

Tout est pensé pour que l'expérience d'une situation et sa problématisation soit faite. Mais quelle expérience est première ? Et que problématisons-nous lors d'une démarche, d'un atelier d'écriture, d'un chantier ?

Il me semble qu'en formation d'adultes, nous avons tendance à faire vivre une expérience d'apprentissage pour travailler les situations d'enseignement : ex. la démarche numération, du temps. A placer ainsi l'enseignant débutant plus dans l'expérience de l'« apprenant », de l'acte de construire un savoir que celle de l'« enseignant », de l'acte d'enseigner, de faire construire un savoir. Mais, et ce mais est capital, que c'est à partir de cette situation de rencontre avec le savoir que nous problématisons tant la situation de l'élève que de l'enseignant. Et à propos de ce dernier, la question de la cohérence personnelle entre nos valeurs, nos savoirs et nos pratiques.

Les obstacles rencontrés par les personnes en formation, sont ainsi d'abord des obstacles appartenant plus à la situation d'élèves. Obstacles à la construction du savoir tels que nous les avons envisagés, prévus. Métier d'élève et métier d'enseignant sont alors confrontés en fonction d'une réalité fabriquée sur mesure. En situation de formation continue, ou dans nos stages et universités d'été, les enseignants à travers cette expérience, sont confrontés de plein fouet à leurs pratiques d'enseignants. En écho. Nous l'avons dit. Et ce sont bien souvent des changements de pratiques qui sont alors envisagés. La réflexion pédagogique étant toujours une réflexion du changement.

Nous sommes là dans la réalité d'une situation, mais une réalité de formation d'adulte et non de situation d'enseignement en classe. Ce ne sont pas les problèmes rencontrés en classe qui guident l'analyse. Mais ceux rencontrés en situation de formation. Et suivant l'axe d'analyse que le formateur a décidé d'approcher.

Nous avons nos dadas. Nos essentiels.

On tente ainsi, souvent, de faire vivre la construction du savoir pour que celui-ci ne soit plus perçu comme seul produit, mais comme processus. Ce qui souvent provoque un vif intérêt pour l'anthropologie, l'histoire des sciences, des techniques, des artisanats, des arts. L'histoire de la culture humaine est vue alors comme favorisant le repérage des problèmes, des obstacles franchis, des ruptures opérées, des questions qui ont jalonné la construction de tel ou tel objet culturel. Nous pouvons expliciter cette influence sur la manière d'envisager la problématisation du savoir dans la démarche d'auto-socio-construction. Nous pouvons montrer où nous allons puiser nos repères pour établir les étapes de la démarche, d'un atelier, choisir le matériel, prévoir les “trains de mission” à confier aux personnes en formation. Missions d'étonnement, mission-choc, mission d'impasse ou mission d'inquiétude créant, tour à tour, les besoins de poser, construire le problème conceptuel rencontré

pour le résoudre au mieux et sortir ainsi de l'impasse première.

La problématique de l'auto-socio-construction du savoir s'appuyant sur une triple question, nous savons mettre en évidence :

La question épistémologique : De quelles manières connaissons-nous le monde ?

La question psychosociologique : Comment se brassent histoire individuelle et histoire culturelle ?

La question pédagogique : Une fois réponse donnée aux deux premières questions, quels milieux et situations proposer aux personnes en formation ? La démarche d'auto-socio-construction, avec ses situations-impasses et les problèmes à traiter qui en découlent, les ateliers, sont autant de propositions pédagogiques actuelles répondant à cette dernière question.

Faire que le savoir puisse être construit comme raison d'être, nécessité vécue, conquête exaltante est censé enclencher un travail sur les savoirs de type nouveau. Soit la problématisation du savoir scolaire et de la culture. C'est une de nos forces. Et un apport certain à une formation de pédagogue.

Conclusion

Toujours pour faire au mieux, nous aussi, n'est-il pas raisonnable de nous poser ces deux questions : dans l'exploration des éléments des situations que nous faisons vivre et analyser (pose, construction, confrontation aux problèmes éducatifs, aux contraintes, aux sources de nos démarches, pour faire émerger le sens de ce que nous fabriquons en éduquant, etc.), le nouveau stagiaire est-il confronté, à coup sûr, à la réalité de sa propre expérience d'enseignant, d'éducateur ? Nous touchons là à nos limites : faire confiance qu'expériences de l'enseignement, de l'éducation se réalisent vraiment sur le terrain éducatif qui l'accueille. C'est-à-dire que la confrontation à une réalité, capable de faire se confronter aux obstacles de tout terrain éducatif, soit possible pour qu'expérience du métier ait bien lieu pour le pédagogue en formation.

La deuxième question : Le pédagogue débutant que nous voulons former, parvient-il toujours à faire des liens entre son expérience d'éducateur et ce qu'il vient de vivre avec nous ? Soit travailler à cette reconstruction permanente entre ses savoirs, ses pratiques et ses valeurs ?

Nous pouvons en faire le pari. Pourrions-nous faire plus pour assurer ces liens ? Pour relever ce défi de former des pédagogues, dès la formation initiale.

Références bibliographiques

Dialogue n° 141, juil. 2011, *Avons-nous encore besoin de la pédagogie ?* Actes du colloque de Lyon 8-9-10-octobre 2010.

Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline, Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, ESF, 2002.

Pascal Ghibert et Vincent Troger, *Peut-on encore former des enseignants ?* Armand Colin, 2012.

Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, 1995.