



# De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant-e-s du secondaire

PASCAL CARRON

JUIN 2010

TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME EN  
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET TECHNOLOGIE DE L'ÉDUCATION  
DID@CTIC

SOUS LA DIRECTION DE MME LA PROFESSEURE BERNADETTE CHARLIER PASQUIER

## Objectifs et formes du TFE<sup>1</sup>

Le travail de diplôme rend compte de la réalisation d'un projet professionnel individuel ou d'équipe. Il peut prendre diverses formes : conception et expérimentation d'un dispositif de formation, recherche-évaluation ou autre (...) ou encore portfolio d'enseignement (...). Chaque candidat-e définit son projet en fonction de ses besoins et de ses intérêts spécifiques. Les objectifs et la forme précise sont négociés avec la Professeure de Didactique Universitaire.

Le travail de diplôme varie notamment en fonction de l'expérience professionnelle du ou de la participant-e ; par exemple, un-e enseignant-e débutant-e peut s'intéresser avant tout à la conception et à la planification d'un nouvel enseignement, alors qu'un-e enseignant-e expérimenté-e peut se focaliser plutôt sur la régulation et la révision d'un enseignement déjà donné.

Le travail de diplôme permet au ou à la candidat-e de développer les compétences suivantes :

- formuler et expliciter un projet en lien avec son contexte professionnel
- mettre en œuvre un projet en enseignement supérieur et développer les compétences relatives à ce projet (conception d'un enseignement, évaluation d'un enseignement, suivi de stages, développement de ressources multimédia, etc.)
- réaliser un retour réflexif sur sa pratique d'enseignement
- appliquer les concepts et outils présentés dans les modules suivis (pour autant qu'ils soient en lien avec le sujet du TFE)
- présenter ce travail à des tiers sous forme écrite et orale.

## Avertissements

Sensible au respect des genres, mais soucieux d'alléger le texte, je me permettrai dans ce travail d'énoncer au masculin tous les titres, dénominations, professions...Que les étudiantEs et enseignantEs ne s'en sentent ni oubliées, ni lésées !

### **Pascal CARRON**

Lecteur en didactique / Université de Fribourg  
Centre d'enseignement et de recherche francophone  
pour la formation des enseignant-e-s du secondaire I et II  
Rue P.-A. de Faucigny 2 / 1700 FRIBOURG  
Bureau C.3-103  
026 300 76 16 / 076 506 25 87  
[pascal.carron@unifr.ch](mailto:pascal.carron@unifr.ch)

<sup>1</sup> Guide pour la rédaction, la présentation et l'évaluation des travaux de fin d'étude (TFE) dans le cadre de la formation Did@cTIC (18.11.09), [http://unifr.ch/didactic/assets/files/guides/Guide\\_TFE\\_DidacTIC.pdf](http://unifr.ch/didactic/assets/files/guides/Guide_TFE_DidacTIC.pdf), dernière consultation le 6 mai 2010.

## Sommaire

<b>PREAMBULE</b> .....	<b>4</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>6</b>
<b>1 CADRE DU TRAVAIL</b> .....	<b>7</b>
1.1 Une formation professionnalisante .....	7
1.2 Cours de <i>Pédagogie générale</i> .....	9
1.3 Différences initiales .....	11
1.4 Une séquence d'enseignement .....	14
1.5 Outils informatiques disponibles .....	18
<b>2 ENTREE DANS UN DOMAINE</b> .....	<b>19</b>
2.1 Expliciter les prérequis .....	19
2.2 Émergence des représentations .....	22
<b>3 INSTITUTIONNALISATION</b> .....	<b>27</b>
3.1 Fragilités et forces du discours pédagogique .....	28
3.2 Une « théorie pratique » .....	30
3.3 Vers le « réfléchissement » .....	31
<b>4 CONSOLIDATION</b> .....	<b>32</b>
4.1 Rôle de l'entraînement .....	33
4.2 Outils et exercices .....	34
4.3 Le poids du nombre .....	35
<b>5 ÉVALUATION</b> .....	<b>38</b>
5.1 De l'évaluation de compétences .....	38
5.2 Proposition d'évaluation .....	40
<b>EN GUISE DE CONCLUSION</b> .....	<b>43</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>46</b>
<b>REFERENCES</b> .....	<b>47</b>
<b>QUELQUES SITES</b> .....	<b>48</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	<b>49</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>49</b>

## Préambule

Vingt ans d'expérience dans l'enseignement secondaire I et II et, en parallèle, dix ans de pratique en formation continue d'enseignants, en particulier dans le domaine des TIC<sup>1</sup>, représentent à la fois un atout et un biais importants au moment de s'engager dans la formation initiale de futurs enseignants.

Le CERF, intégré à l'Université de Fribourg, propose une formation post-master pour les futurs enseignants du Gymnase, formation hybride offrant conjointement un stage pratique et des cours théoriques, dont celui de *Pédagogie générale* qu'il m'est donné d'animer.

L'expérience accumulée en enseignement auprès des plus jeunes (12-15 ans) et de plus âgés (jusqu'à 58 ans en formation continue) et mon goût pour les TIC m'ont permis d'entrer dans la pratique universitaire avec une certaine confiance et sérénité et en disposant de nombreux outils et savoir-faire... Dans le même temps, le public universitaire est différent, brillant et savant, empli de certitudes mais pétri de contradictions et forcément très hétérogène ; les « recettes » accumulées au fil du temps doivent donc être réinterrogées, les apparentes certitudes remises en cause, pour que les anciens schèmes d'actions intégrés intimement à la pratique ne biaisent pas les nouveaux actes de formation à conduire.

Dès mon entrée au CERF, en 2008, il m'apparaissait évident que la dimension expérientielle de mon parcours devait jouer un rôle tout autant important, si ce n'est plus, que l'ensemble des contenus pédagogiques et didactiques à enseigner. L'ambition première, et nécessaire, face à cette charge de cours<sup>2</sup>, s'est imposée comme la recherche d'une adéquation entre le fond et la forme ; autrement dit, de ne pas se contenter de transmettre la connaissance, mais bien de mettre en place des dispositifs d'apprentissage – et donc des formes d'enseignement – qui prennent en compte les contenus abordés durant les cours. En s'adressant à un public de futurs enseignants, il semble encore plus important de s'appuyer sur les théories de l'apprentissage et les

<sup>1</sup> Une liste des abréviations se trouve en fin de travail, p. 46.

<sup>2</sup> Au DAES II – 55 étudiants : *Pédagogie générale* (3 ECTS) et *Analyse des représentations* (2 ECTS) et au DAES I – 13 étudiants : *Conception, planification et mise en œuvre de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage* (2 ECTS) et *Gestion de classe* (2 ECTS).

nombreux outils d'analyse à disposition pour construire des scénarii cohérents et efficaces. En effet, prôner la gestion de l'hétérogénéité, la diversité dans les modes d'enseignement, l'utilisation des nouvelles technologies, la multiplicité des supports de cours, la prise en compte de la motivation des élèves... n'a de sens que si ces éléments-là sont vécus par les participants à cette formation d'enseignants. Un exposé théorique de 90 minutes, oral sans support visuel sur, par exemple, « les vertus du constructivisme », risque bien de rester lettre morte ou, tout au moins, cette forme d'enseignement ne permettra pas d'expérimenter les apports et limites du modèle présenté.

Sans répondre pleinement à cette ambition d'adéquation *forme / fond*, ce cours de *Pédagogie générale* a pourtant permis d'expérimenter de nombreux éléments très intéressants et de susciter un intérêt marqué auprès des étudiants<sup>1</sup>. Cependant, deux difficultés sont apparues dès le premier cours pour perdurer tout au long du semestre d'enseignement : l'hétérogénéité des participants et le temps de latence entre deux cours. Les outils TIC mobilisés – forums d'échanges, documents et ressources diverses proposés en ligne, questionnaires... – ont permis de limiter quelque peu ces problèmes, sans pour autant offrir des résultats pleinement satisfaisants.

Une double problématique se dégage de cette réflexion préliminaire :

- 1. Dans quelle mesure, est-il possible, voire nécessaire, de tenter de gérer l'hétérogénéité d'un public de futurs enseignants dans le cadre d'un cours prévu en auditoire ?**
- 2. Quels outils informatiques peuvent venir au secours de cette gestion ?**

La participation à la formation proposée par le centre de Did@cTIC, l'élaboration d'un portfolio et la rédaction de ce *Travail de fin d'études* ont constitué le terreau idéal pour ce questionnement, ce « réfléchissement » sur ma pratique en construction. Ce travail se veut, à la fois, un retour réflexif sur cette expérience d'une année et une explicitation d'un projet de cours pour l'an prochain, ce en essayant de développer certaines compétences y relatives (conception, planification, animation, évaluation...).

<sup>1</sup> Différentes évaluations du cours par les étudiants ont été réalisées durant l'année, en particulier par le service d'évaluation de l'enseignement de l'UNIFR.

La gestion de l'hétérogénéité n'est pas nécessairement une préoccupation au niveau universitaire, tant la motivation intrinsèque, le niveau intellectuel élevé et le nombre d'étudiants dans un cours peuvent laisser supposer une certaine uniformisation du profil de ces derniers. Et pourtant, en particulier dans une formation post-master s'adressant à des étudiants de tous horizons académiques, la prise en compte des différences paraît très rapidement plus que nécessaire, à certains moments et sur certains thèmes en particulier : dans une première approche, il peut être difficile de gérer chaque instant de façon différenciée ; de plus, certains domaines, plus simples ou mieux connus et limités, peuvent se passer de cette prise en compte.

Ce travail se propose ainsi, après un premier temps évoquant plus en détails le cadre de l'action de formation et des acteurs concernés (chapitre 1), de s'arrêter sur quatre moments où la gestion de l'hétérogénéité semble importante : l'entrée dans un domaine (chapitre 2), l'institutionnalisation des connaissances (chapitre 3) et la consolidation des apprentissages (chapitre 4).

Le moment de l'évaluation (chapitre 5) est, enfin, essentiel dans le cadre des directives des accords de Bologne : se voulant évaluation de compétences – tout en reconnaissant la grande difficulté de le faire dans le cadre d'un cours tel que celui-ci –, l'examen de *Pédagogie générale* se doit aussi de tenir compte des différences entre les étudiants.

## Remerciements

L'intégration des TIC et la gestion de l'hétérogénéité sont des thèmes récurrents dans la formation continue des enseignants du secondaire depuis quelques années et certains aspects du cadre d'analyse ont été développés et pratiqués lors de telles formations, entre autres en collaboration avec MM. Michel MANTE – enseignant de collège à Lyon, formateur d'enseignants, auteur de moyens d'enseignement, enseignant à l'IUFM de Lyon et collaborateur occasionnel du CERF – et Ivan CORMINBOEUF – enseignant au secondaire I, formateur d'enseignants, auteur de moyens d'enseignement, professeur de didactique des mathématiques au CERF – ; Ivan et Michel que je remercie ici pour leurs apports et surtout leur amitié qui m'ont été et me sont encore et toujours essentiels.

Un MERCI sincère et appuyé à Mme Bernadette Charlier et son équipe de Did@TIC, en particulier Mme Marie Lambert, pour la qualité de la formation proposée, pour l'écoute attentive et toujours respectueuse des différences entre participants ainsi que pour l'amical et dynamique encadrement proposé.

Remerciements du cœur enfin à Etienne W., fidèle ami relecteur correcteur de ce texte, attentif, bien courageux et patient face quasiment à tous mes travaux écrits depuis... bien longtemps !

## 1 Cadre du travail

Géographe de formation, il m'a été donné, dans mon parcours universitaire en tant qu'étudiant, de toucher, ou parfois d'effleurer différents domaines : littérature française, linguistique du français moderne, philologie romane, philosophie, sociologie, mathématiques, physique, informatique et, bien entendu, géographie, plutôt du point de vue humain et des représentations.

Dès mes débuts dans l'enseignement, en 1989, les aspects didactiques et pédagogiques m'ont toujours intéressé au plus haut point, me conduisant à réaliser un diplôme d'enseignement pour le secondaire I puis II, ainsi qu'un diplôme de formateur d'adultes dans le domaine des TIC.

C'est ainsi que je puis compter d'abord, face à une foule d'étudiants bardés de master, doctorat et autres diplômes divers, sur une expérience diversifiée et relativement longue, mais dont la « validité académique » n'est guère reconnaissable... L'absence de « véritable » master en sciences de l'éducation ou encore d'un doctorat peut être un défaut majeur aux yeux de certains ; j'ai préféré en faire un atout en me positionnant auprès des étudiants, dès le premier cours, comme un « enseignant expérimenté réflexif » bien plus que comme un théoricien des sciences de l'éducation, situant ce cours dans le modèle général offert par le CERF, soit celui du « praticien réflexif » :

« Un enseignant professionnel est certes d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de mains du métier et fait preuve d'une " expertise pratique " dans le domaine de l'enseignement. Mais, en outre, il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière » (Paquay & al. 1996) ; pour analyser ses pratiques, un enseignant professionnel utilise des savoirs des sciences humaines et sociales (Lessard & al. 1994) et les articule avec des savoirs d'expérience.

*ETIENNE R., ALTET M. & AL. (2009), p.9*

### 1.1 Une formation professionnalisante

Ainsi, dès le cadre posé, les étudiants ont été mis face à l'objectif central de leur formation : se construire en tant que « praticien réflexif<sup>1</sup> », voire de « théoricien praticien réflexif », capable de réfléchir « dans et sur l'action » :

<sup>1</sup> Cf. Schön D. (1994) repris et développé, en particulier, in Charlier B. & E. (1998).

On peut ainsi distinguer la phase de planification d'un cours durant laquelle l'enseignant dispose du temps nécessaire pour analyser son action et y réfléchir, de la phase interactive au cours de laquelle l'enseignant réagit « juste à temps », régule son action en grande partie grâce à ces routines. Enfin après l'action, l'enseignant fait le bilan de ce qui s'est passé, émet des hypothèses explicatives et met en mémoire l'information qu'il juge pertinente pour mieux exercer son métier à l'avenir. Il utilisera éventuellement ces informations lorsqu'il préparera un nouveau cours.

CHARLIER B. & E. (1998), p.16

Cette pratique de la réflexivité – ou du réfléchissement, si l'on veut faire référence à l'*abstraction réfléchissante* de Piaget<sup>1</sup> – ne va pas de soi et nécessite la mise en place d'outils d'analyse et de connaissances théoriques diverses.

Dans ce développement de compétences professionnelles, on se permet d'insister sur l'aspect « théoricien », même si ce dernier est inclus dans le modèle de « praticien réflexif », ce dans l'idée que ces étudiants futurs enseignants peuvent être conduits, sur la base de la confrontation de leur expérience professionnelle avec les savoirs de la pédagogie, à élaborer eux-mêmes de nouveaux savoirs, de nouvelles « mini-théories » qu'il peuvent réinterroger et développer en tout temps. Ainsi, dans le cadre du cours de *Pédagogie générale*, les étudiants sont amenés à rédiger un texte proposant une application des modèles et propositions d'un auteur reconnu à leur pratique enseignante au secondaire II fribourgeois actuel : des éléments de Comenius trouvent ainsi une nouvelle expression dans un environnement personnalisé, permettant aux étudiants de prendre mieux conscience de la nécessité de « vivre la pédagogie in situ », de la transposer dans son savoir en situation...

Cherchant à proposer une formation professionnalisante<sup>2</sup>, le CERF met en œuvre pour chaque étudiant un stage pratique en école, durant une année ; ce stage, très vite, devient le centre d'intérêt des étudiants et occupe la majorité de leur temps et de leur travail, en parallèle aux cours et travaux divers à effectuer pour le CERF. Dès lors, un cours comme celui de *Pédagogie générale* peut leur sembler, si ce n'est superfétatoire, tout au moins bien déconnecté de la réalité du terrain.

<sup>1</sup> Piaget propose trois formes d'abstraction : l'abstraction empirique qui porte sur les objets, l'abstraction réfléchissante tirée des actions ou des opérations mentales (**réfléchissement** de l'action sur le plan supérieur de la représentation), enfin l'abstraction réfléchie qui est une mise en mots ou en idées de l'abstraction réfléchissante. Voir aussi à ce propos, P.-F. Coen, *Métacognition et contrôle de l'activité* : <http://bit.ly/a5Hiny> dernière consultation le 20 mai 2010.

<sup>2</sup> Voir Annexe A – Référentiel de compétences DAES II.

Au début du semestre, les étudiants ont répondu à un questionnaire sur leurs attentes et représentations du cours de *Pédagogie générale*<sup>1</sup> ; à l'item « Ma position initiale face à ce cours », les réponses (Fig. 1, ci-dessous) ont été plutôt positives (majorité de « à approfondir »), mais aussi bien prudentes, en mettant en avant la valeur de l'expérience ou leur neutralité...

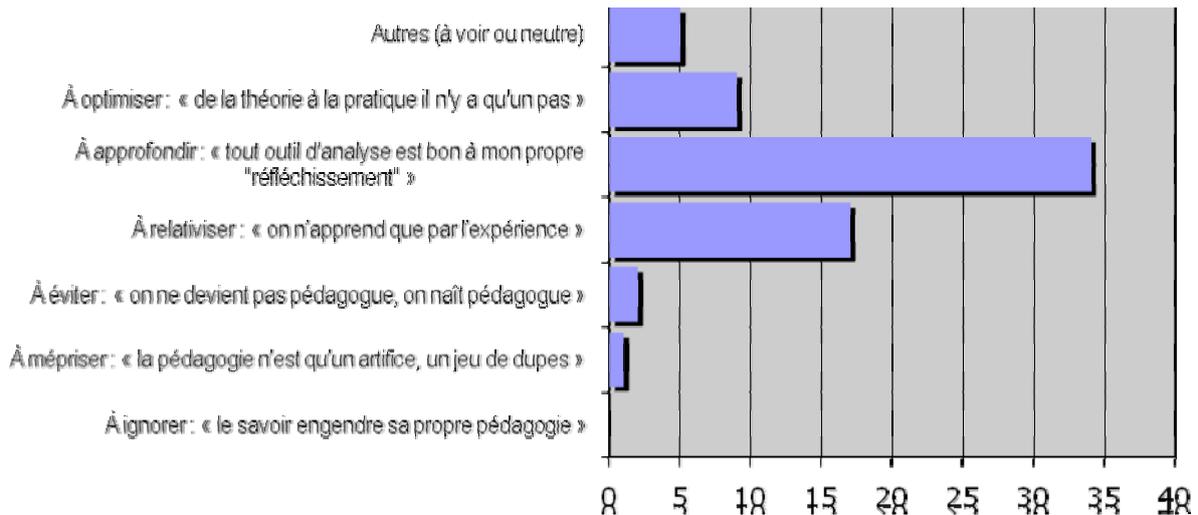


Figure 1 : « Ma position initiale face à ce cours de *Pédagogie générale* » (52 réponses au total)

## 1.2 Cours de *Pédagogie générale*

Doté de 3 ECTS et animé sous la forme d'une dizaine de cours en auditoire – vendredi, 13h30-16h00 –, ce cours vise à participer à la construction des compétences et objectifs généraux suivants, extraits du référentiel de compétences du DAES II :

- Compétences principales
  - Comprendre la relation pédagogique
  - Planifier et mettre en acte l'enseignement
  - Evaluer les effets de l'enseignement
  - Concevoir l'enseignement et sa propre formation dans la durée.
- Objectifs généraux
  - distinction des processus enseigner vs apprendre
  - multiplication des techniques d'enseignement utilisées pour favoriser au mieux l'apprentissage des élèves
  - mise en œuvre d'outils d'analyse de sa propre pratique enseignante

<sup>1</sup> Questionnaire disponible en ligne : <http://bit.ly/cjpNnp>.

- mise en évidence des limites et apports de différents modes d'apprentissage/enseignement
- élaboration et évaluation d'objectifs (généraux, spécifiques) et de compétences
- approche de différents aspects de l'évaluation et de la docimologie
- identification des sources pédagogiques et épistémologiques les plus influentes
- connaissance du cadre de travail : fonctionnement et cadre légal de l'institution (générale et particulière)
- « réflexion » sur sa pratique et mise en discussion avec ses pairs (dans ou hors institution).

Il est indéniable que la masse d'informations, de contenus, de savoir-faire et savoir-être soutenus par ces objectifs peut sembler démesurée pour 3 ECTS ; l'option choisie pour mettre en œuvre ce cours est de ne pas viser l'inatteignable exhaustivité, mais d'abord et surtout d'éveiller l'intérêt, de « donner le goût » de la pédagogie, en remettant en cause les *allants de soi* de la pratique et du discours enseignants.

C'est donc dans une perspective beaucoup plus ancrée dans la formation continue post-universitaire que le travail est pensé. Sur la base d'une pédagogie « théorie pratique »<sup>1</sup>, le discours proposé se veut constamment proche de la réalité de la profession d'enseignant, sans pour autant renoncer à la théorisation et aux modèles. A cet effet, la vision proposée par Gilles Deleuze résume fort bien l'approche proposée :

C'est ça, une théorie, c'est exactement comme une boîte à outils. Il faut que ça serve, il faut que ça fonctionne. Et pas pour soi-même. S'il n'y a pas des gens pour s'en servir, à commencer par le théoricien lui-même qui cesse alors d'être théoricien, c'est qu'elle ne vaut rien ou que le moment n'est pas venu. On ne revient pas sur une théorie, on en fait d'autres, on en a d'autres à faire. C'est curieux que ce soit un auteur qui passe pour un pur intellectuel, Proust, qui l'ait dit si clairement : traitez mon livre [mon cours] comme une paire de lunettes dirigées sur le dehors, eh bien, si elles ne vous vont pas, prenez-en d'autres, trouvez vous-même votre appareil qui est forcément un appareil de combat.

GILLES DELEUZE, « Les intellectuels et le pouvoir. Entretien entre Michel Foucault et Gilles Deleuze », *L'Arc*, no 49, Aix-en-Provence, mai 1972, in *Le Monde diplomatique*, *Le rôle de l'intellectuel*, mai 2006, <http://bit.ly/9mtwHK>, dernière consultation le 6 mai 2010.

Partant de ce principe d'une théorie « paire de lunettes » à appréhender, à faire sienne ou à réinterroger, voire à abandonner, le cours de *Pédagogie générale* offre des outils

---

<sup>1</sup> Cf. E. Durkheim.

d'analyse et des éléments théoriques bousculant les a priori et les certitudes des étudiants – selon leurs propres dires – et leur proposant bien plus de questions que de réponses...

Les thèmes abordés durant le semestre d'automne 2009 ont été les suivants<sup>1</sup> :

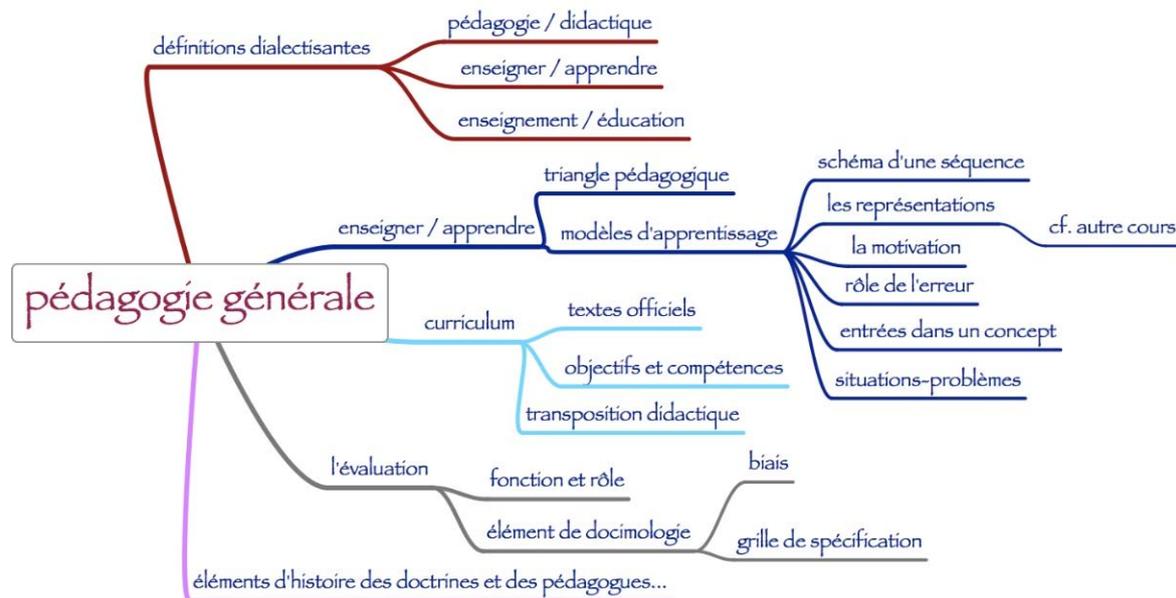


Figure 2 : Thèmes abordés durant le cours de *Pédagogie générale*

### 1.3 Différences initiales

Parler d'hétérogénéité en situation d'apprentissage / enseignement est une banalité ; les différences préexistantes sont une évidence, à quelque niveau d'enseignement que ce soit : *sexe, âge, motivation, appétence, compétences initiales, styles d'apprentissage* (auditif, visuel... ; holistique, sérialiste...) ; toute classe, tout groupe d'apprentissage est constitué d'individus forcément distincts et différents...Le choix à effectuer est simple : occulter ces distinctions ou les aborder. La première possibilité offre un confort certain à l'enseignant ; la seconde propose une perspective de reconnaissance des atouts et besoins personnels des étudiants en vue de leur apprentissage.

Pour que les termes utilisés ne souffrent pas d'un flou parfois trop présent en sciences de l'éducation, on peut souligner avec M. Mante<sup>2</sup> :

<sup>1</sup> Voir aussi Annexe B : plan du cours.

<sup>2</sup> Mante, M. (2007) et Mante & al. (2010). Dans le premier de ces deux articles, M. Mante propose pour chaque étape d'une séquence d'enseignement différentes solutions et limites au processus de différenciation ; dans le second, non-paru, M. Mante et les deux autres auteurs focalisent sur l'entrée dans un nouveau concept en insistant sur la mise au jour des prérequis et « pré-connaissances » des élèves, entre autres de leurs représentations mentales.

Plutôt que de parler de “pédagogie différenciée” ou de “différenciation pédagogique” qui risque de renvoyer exclusivement à la mise en place d’activités et (ou) d’organisations différentes, il pourrait être préférable de parler de “gestion des différences” ou de “gestion de l’hétérogénéité”.

MANTE, M. (2007)

Si la « pédagogie différenciée » est une préoccupation déjà ancienne dans les niveaux primaire et secondaire et que nombre d’auteurs, de Bourdieu à Meirieu, de Perrenoud à Zakhartchouk, l’ont évoquée, la gestion de l’hétérogénéité à l’université semble un élément plus récent, sans doute liée à une certaine massification de l’enseignement au tertiaire<sup>1</sup>.

Sans chercher à prendre en compte toutes les différences individuelles, les éléments suivants peuvent être cependant mis en évidence et susciteront une attention particulière dans la suite du travail :

- *Age des participants* (de 26 à 50 ans) et *expérience professionnelle*. Ces éléments ne peuvent être ignorés. Non seulement leur expérience de l’enseignement peut être très diverse (de une à deux semaines de remplacement à plus de vingt ans de pratique), mais leur relation aux études et au travail universitaire peut être très variée, certains ayant quitté les bancs de l’université depuis fort longtemps.
- *Motivation et intérêt* : contrairement à leur parcours académique, choisi généralement par goût personnel et attentes professionnelles et relativement modulable individuellement, le dispositif de formation des enseignants est imposé dans son intégralité à quasiment tout étudiant. La prolongation d’une année de leurs études, même s’ils se sentent une « vocation d’enseignant », est souvent perçue par les étudiants comme un joug difficile à supporter et qui, de plus, les empêche de gagner de l’argent...
- *Provenance académique* : issus de la faculté de Lettres, des Sciences ou autre – voir graphique ci-dessous –, les étudiants sont profondément marqués par leur parcours, tant dans leur approche de l’enseignement que dans leurs connaissances initiales, conceptuelles et méthodologiques. Par exemple, il s’est avéré très rapidement que les étudiants provenant des domaines de la faculté des Sciences

<sup>1</sup> Voir, par exemple, Romainville (2004).

(en bleu dans le graphique ci-dessous, fig.3 : 22 sur un total de 55 étudiants) se trouvaient confrontés à des problèmes de vocabulaire importants et que, de façon plus générale, le manque d'univocité de certains concepts, approches ou modèles pouvait les rebuter. A l'autre extrême, des diplômés en psychopédagogie se retrouvent dans un univers très, voire trop connu.

De même pour tout ce qui relève des méthodes de travail : prise de notes, utilisation des TIC, lectures de textes de sciences humaines... Aussi surprenant que cela puisse paraître, disposer d'un master académique ne signifie pas forcément maîtriser toutes ces capacités et compétences.

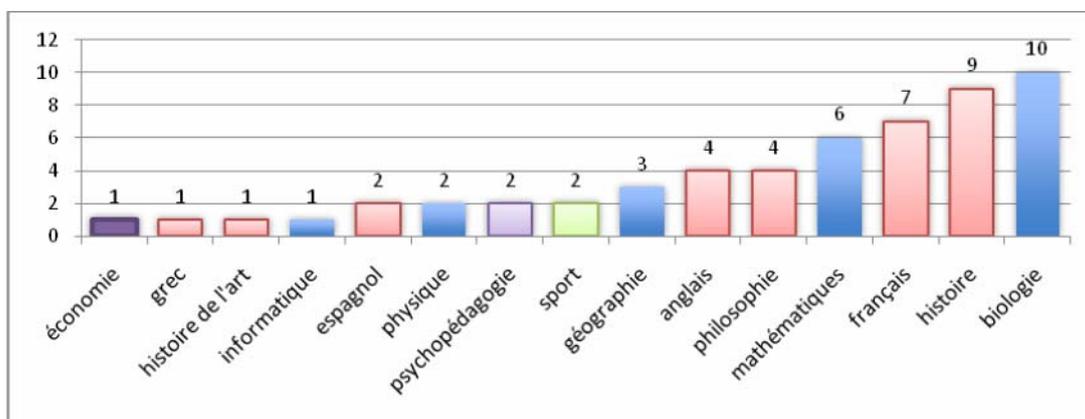


Figure 3 : Répartition des 55 étudiants selon le thème de leur travail de master ou de doctorat

Dans le même ordre d'idées, leurs talents à exprimer des idées, à défendre des points de vue, oralement ou par écrit, se révèlent fort inégaux. Des physiciens et un informaticien m'ont fait part de l'extrême exigence que représentait pour eux la rédaction d'un texte argumentatif.

- *Avenir professionnel* : en réunissant les futurs enseignants sans distinction de branches et domaines qu'ils se destinent à pratiquer et transmettre, cela permet de tracer de grandes lignes générales et valables pour tous. Dans le même temps, les besoins sont différents, entre un professeur d'EPS, un de philosophie et un troisième de chimie... Contextes différents, organisation de classes différentes, relations aux élèves pouvant être différentes ; les exemples choisis en cours et les applications doivent pouvoir prendre en compte ces directions diverses des participants et qu'ils vivent déjà en stage ou au quotidien dans leur vie professionnelle.

D'autres différences existent, comme nous l'avons évoqué en début de ce sous-chapitre, et tout l'intérêt d'une gestion de l'hétérogénéité est de considérer ces différences non comme un frein ou une entrave à la pratique enseignante, mais comme une source d'inégalités possibles chez les étudiants – inégalités à ne pas accentuer – et une source de richesses à exploiter pour l'enseignant.

Au niveau universitaire, il est aisé de faire fi de ces différences ; il est même de bon ton de considérer s'adresser à un public supposé homogène, de haut niveau intellectuel, motivé et capable de se constituer individuellement le bagage nécessaire pour atteindre les exigences posées. La pratique du cours ex-cathedra est alors la panacée qui permet au professeur d'enseigner sans vraiment avoir à s'inquiéter si les étudiants apprennent... « *Ayons avant tout des professeurs qui professent et moquons-nous de la pédagogie !* »<sup>1</sup>

Là où le bât blesse fortement, c'est qu'il s'agit ici d'un enseignement destiné à de futurs enseignants et dont un des messages essentiels est « **Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?** »<sup>2</sup>.

Comment exiger de ces enseignants qu'à l'avenir ils soient attentifs aux différences existant entre leurs élèves, si l'hétérogénéité du groupe d'étudiants-stagiaires dont ils font partie n'est pas prise en compte ? Qu'importe la taille du groupe ou le manque de temps ou la charge du programme, si l'on se place dans une perspective où l'apprentissage des étudiants est le critère de validité d'un enseignement...

Par contre, il n'est nullement question de transiger sur les objectifs du cours qui, eux, ne doivent en aucun cas être remis en cause ou s'offrir à la différenciation.

#### 1.4 Une séquence d'enseignement

Il faut cependant raison garder et ne pas chercher en permanence à différencier activités et progression, car le risque est présent d'une surcharge complète pour l'enseignant. Il nous semble cependant que certains moments d'une « séquence d'enseignement » sont particulièrement propices à une gestion efficace de l'hétérogénéité.

Pour expliciter ce qui est entendu par *séquence d'enseignement*, nous avons eu l'occasion de développer, pour le curriculum de mathématiques au CO fribourgeois, la progression

<sup>1</sup> Un « intellectuel » en 1895, cité par Meirieu in Romainville (2004), p.1.

<sup>2</sup> Saint-Onge (2008).

suivante – d'inspiration constructiviste si on la prend dans son intégralité – (ci-dessous, fig. 4). Ce modèle peut, croyons-nous, être généralisé à tout apprentissage, dans le sens où les différentes étapes constituent des instants reconnaissables dans chaque processus d'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences :

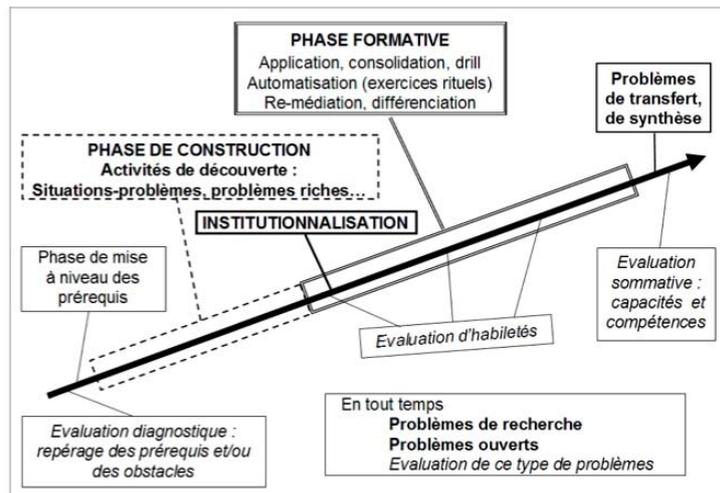


Figure 4 : Schéma d'une séquence d'enseignement extrait du Curriculum de Mathématiques (Canton de Fribourg)<sup>1</sup>

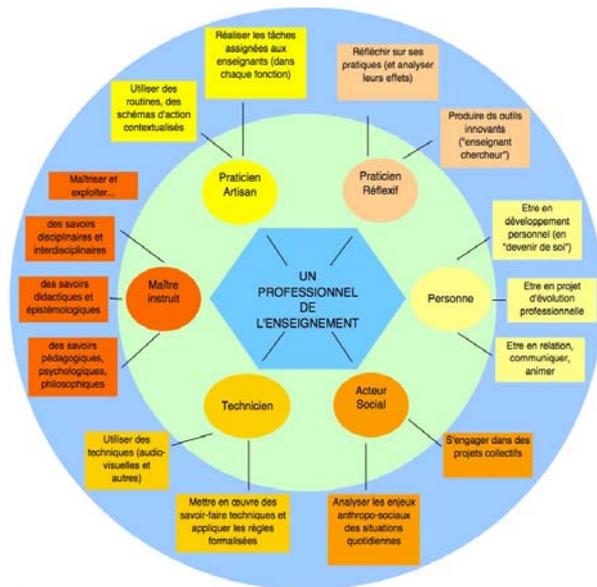
Dans une vision plus transmissive de l'enseignement, en particulier à l'université, le processus d'enseignement peut se réduire à une simple dyade « institutionnalisation<sup>2</sup> - évaluation sommative » ou à la triade « institutionnalisation – consolidation (séance d'exercices, de travaux pratiques) – évaluation ».

C'est aussi, souvent, la perception initiale de l'enseignement que possèdent les étudiants au début de leur cursus au CERF : baignés depuis leur plus jeune âge dans un enseignement que l'on peut qualifier de traditionnel, bercés plus encore durant leurs cursus académique par des cours ex-cathedra dominés par un magister omniscient, les étudiants ont, en majorité, un passé scolaire de *bons élèves*, ayant réussi par eux-mêmes à construire leurs apprentissages sur la base des connaissances transmises par les enseignants.

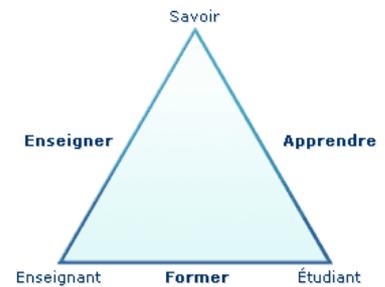
Un item, proposé dans le questionnaire de début d'année était : « Pour moi, un exemple de bon enseignant, en particulier au niveau Secondaire 2, c'est... ». Les réponses des étudiants ont été traitées suivant deux « filtres » : d'une part, la « roue de Paquay » (fig. 5, page suivante) et d'autre part, le « triangle pédagogique » (fig.6, id.).

<sup>1</sup> Source : Commission cantonale de mathématiques au CO sur la base d'un document de Michel Mante.

<sup>2</sup> Voir Chapitre 3.



Selon Paquay, L. (1994)

Figure 5 : La roue de Paquay<sup>1</sup>Figure 6 : Le triangle pédagogique<sup>2</sup>

Le profil d'enseignant qui en est ressorti (fig. 7, ci-dessous) est plutôt positif dans le sens d'une mise en valeur, d'abord, des qualités de personne, d'acteur social et de praticien artisan. D'autre part, il apparaissait de façon très nette (fig. 8, ci-dessous) que l'axe privilégié dans leur description de la pratique de leur enseignant idéal était l'axe « enseigner » : « le maître est celui qui explique bien », « qui donne des explications claires », « qui répète les explications », etc.

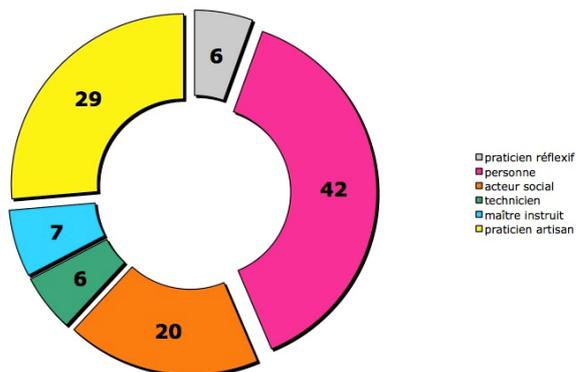


Figure 7 : Interprétation des descriptions de « l'enseignant idéal » en utilisant la roue de Paquay

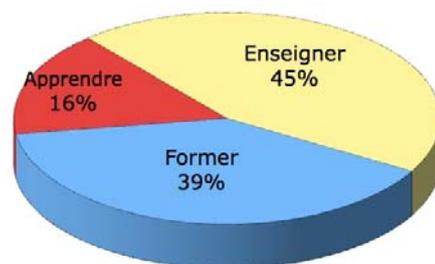


Figure 8 : Interprétation des descriptions de « l'enseignant idéal » en utilisant le triangle pédagogique

<sup>1</sup> Source : Atelier de philosophie et de psychologie (HEP BEJUNE), <http://bit.ly/9iLIK5>, dernière consultation le 6 mai 2010.

<sup>2</sup> D'après Houssaye J. (1993).

L'aspect « praticien réflexif » et l'axe « apprendre » étaient les parents pauvres de ces évocations de l'enseignant idéal. Le charisme, la maîtrise de l'art oratoire, le goût de transmettre le savoir étaient ainsi bien plus présents que les facultés d'organiser des apprentissages, de varier les approches, etc. Une vision d'une séquence d'enseignement sous la forme d'une triade, voire de la dyade évoquées précédemment apparaissait ainsi principalement.

La présentation des « trois entrées possibles » dans un concept – par le savoir déclaratif, par les connaissances procédurales ou par les problèmes que ce concept permet de résoudre<sup>1</sup> - permet véritablement de remettre en cause cette vision restreinte d'une séquence d'enseignement au profit de celle proposée en fig. 4. Cette dernière offre une prise en compte plus importante de l'hétérogénéité, du fait que l'on y distingue des phases comme la mise à niveau des prérequis ou la période formative.

En associant ce « modèle » de séquence d'enseignement à celui adapté de Kolb (Fig. 9 ci-contre<sup>2</sup>), il est possible de distinguer quatre étapes dans le processus d'apprentissage/enseignement.

Le cours de *Pédagogie générale* cherche à suivre ces étapes pour chacun des grands thèmes abordés (voir colonne à droite du tableau 1 ci-dessous).

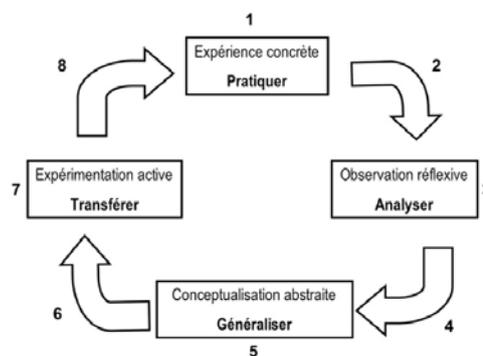


Figure 9 : Modèle de Kolb (1984)

Tableau 1 : Mise en parallèle des différents modèles

MODELE DE SEQUENCE « CURRICULUM DE MATHÉMATIQUES »	MODELE DE KOLB	MODELE D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT
Phase de mise à niveau des prérequis	Expérience pratique	<b>1. Entrée dans un nouveau thème</b>
Phase de construction	Observation réflexive	<b>2. Institutionnalisation</b>
Institutionnalisation	Conceptualisation abstraite	<b>3. Consolidation</b>
Phase formative	Expérimentation active	<b>4. Evaluation</b>
Problèmes de transfert	Expérience pratique	
Evaluation sommative	Observation réflexive	

La suite du travail tentera de déterminer dans quelle mesure la gestion de l'hétérogénéité peut intervenir, dans chacune des étapes numérotées 1 à 4 du tableau ci-

<sup>1</sup> Cf. Develay (1992) et source personnelle issue d'un module de formation animé par Michel Mante.

<sup>2</sup> Présenté lors du Module Did@cTIC *Utiliser les technologies pour enseigner et apprendre*, Amaury Daele - Marc Sohrmann, UNIL, 6 mai 2010.

dessus, et à l'aide de quels outils, offerts par les TIC ou sous d'autres formes. Ces pistes de re-médiation ne seront pas détaillées et explicitées, mais plutôt évoquées, dans le double choix de rester ici dans une perspective plus analytique et parce que ces outils sont aussi dépendants des contextes.

### 1.5 Outils informatiques disponibles

Nombre d'étudiants disposent d'un ordinateur portable qu'ils utilisent durant les cours – sans contrôle particulier de ma part sur leurs activités annexes – et, pour tous, l'utilisation des outils informatiques va de soi, même si certains se montrent encore réticents : lecture irrégulière des courriels ; non-consultation des ressources mises en ligne...

Ne voulant pas entrer ici dans une réflexion approfondie sur les modifications apportées par ces technologies dans l'enseignement – et dans l'apprentissage <sup>-1</sup>, on se contentera de noter que la plate-forme *Moodle*<sup>2</sup>, bien connue et utilisée dans le monde universitaire, constitue, au CERF en général, dans ce cours de *Pédagogie générale* en particulier, le lieu privilégié pour la communication à distance, la mise à disposition de ressources et de liens divers, le dépôt des travaux produits par les étudiants, les sondages et autres tests, etc. Les exemples présentés dans la suite du travail y feront référence.

D'autre part, l'utilisation de *google documents*<sup>3</sup> est également fréquente, pour la rédaction de documents à plusieurs mains en particulier et pour les questionnaires proposés en ligne aux étudiants.



CLIN D'ŒIL AUX ARCHITECTES ET AUTRES CONCEPTEURS DE PÉROLLES II :  
4 PRISES ÉLECTRIQUES DANS UN AUDITOIRE DE 150 PLACES...<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Voir à ce propos, entre autres, Lebrun (2007).

<sup>2</sup> Voir en particulier [www.moodle.org](http://www.moodle.org), le site officiel de la communauté.

<sup>3</sup> Visite guidée disponible ici : <http://www.google.com/google-d-s/intl/fr/tour1.html>, consulté pour la dernière fois le 12 mai 2010.

<sup>4</sup> Source : Woodi's blog, *L'informatique à l'école*, billet du 23.02.2010, <http://bit.ly/b7hGbi>, dernière consultation le 30 mai 2010.

## 2 Entrée dans un domaine

En accord avec Romainville (2004), il semble primordial avant tout acte d'enseignement d'« expliciter les prérequis et [de] mesurer les précquis. » (p.7). Chez Mante& al. (2010, non-publié) est explicitée la nécessité de chercher à construire de nouvelles connaissances sur la base de prérequis solides et en prenant en compte les préconnaissances des étudiants.

Les prérequis peuvent être définis comme l'ensemble des savoirs préalables nécessaires à l'acquisition de nouvelles connaissances alors que les précquis – ou préconnaissances – peuvent être divisées en deux types : d'une part, les connaissances acquises dans d'autres cours ou par d'autres truchements et qui seront abordées durant la séquence et, d'autre part, les représentations mentales issues de l'expérience personnelle et sociale de l'étudiant.

### 2.1 Expliciter les prérequis

Aussi étonnant que cela puisse paraître, l'entrée en pédagogie peut se faire, selon nous, sans prérequis particulier... Si un vocabulaire spécifique est bien nécessaire, si la connaissance de certains pédagogues est utile, on peut cependant imaginer sans aucune difficulté entrer en l'apprentissage de la pédagogie en étant vierge de tout prérequis, et que les éléments de « savoir savant pédagogique » seront construits par la suite. Le cours de *Pédagogie générale* peut ainsi s'enraciner en un terreau totalement vierge, du point de vue des savoirs.

Par contre, du point de vue méthodologique et structurel, les prérequis sont nombreux et d'importance ; ceci, sans aucun doute, est ce qui m'a le plus surpris lors de la première année d'enseignement face à ces étudiants « mastérisés », docteurs ou autres licenciés... De véritables lacunes sont apparues dans ce que l'on pourrait nommer la « boîte à outils pratique » de l'étudiant universitaire ; ces prérequis que l'on pourrait qualifier de méthodologiques et pratiques semblent pourtant essentiels pour participer à un cours universitaire hebdomadaire en auditoire. Les étudiants devraient être capables de :

- Travailler individuellement et/ou en groupe, en présence ou/et à distance.
- Participer à un débat en argumentant de façon claire et cohérente.

- Prendre des notes tout en étant attentifs aux supports visuels présentés.<sup>1</sup>
- Lire un texte issu des sciences de l'éducation et en effectuer une synthèse.
- Percevoir les dimensions expérientielle et démonstrative du cours, visant à exemplifier les théories.
- Consulter des ressources en fonction de ses besoins.
- Analyser, structurer et assimiler régulièrement les notes et travaux effectués en cours et complétés à distance.
- Accepter les divergences, voire les contradictions, dans l'approche et la définition des concepts en sciences de l'éducation.
- Citer les étapes d'une recherche en sciences de l'éducation<sup>2</sup> et les parcourir, au besoin, dans l'ordre et intégralement.
- Organiser ses apprentissages de façon régulière et orientée vers une pratique réflexive.
- Faire preuve de métacognition et identifier sa/ses propre(s) façon(s) d'apprendre.
- Utiliser certains outils TIC – wiki, forums, documents partagés, dépôts de documents...
- ...

Ici aussi, il est aisé pour le professeur d'ignorer, consciemment ou non, les différences existant entre les étudiants et d'estimer que des adultes de ce niveau *devraient* posséder ces prérequis, *devraient* maîtriser ces savoir-faire, *devraient* être capables de... Et si ce n'est le cas, *ils n'ont qu'à* se débrouiller pour les acquérir ! « MOI j'enseigne, eux... ». Or ce cours de *Pédagogie générale* cherche en permanence à aller contre les *allants de soi*, à refuser les confortables œillères offertes par les « *ils devraient, il doit* » ainsi que tous les « *y a qu'à* »...

Si ces différences existent entre étudiants – et elles existent –, et même si ces lacunes n'ont peut-être pas été un frein jusqu'alors dans le parcours de l'étudiant, il apparaît absolument essentiel de les prendre en compte, par souci de cohérence avec le discours pédagogique tenu en cours. L'expérience vécue lors des premières séances de l'année

<sup>1</sup> Pour certains étudiants « multitâches », cette compétence est à compléter par « tout en répondant à ses mails, en consultant les derniers messages de ses réseaux sociaux, en regardant une vidéo drôle sur youtube et en terminant un travail à faire pour le lendemain dans le cadre d'un autre cours » ☺

<sup>2</sup> Voir, par exemple, SOS Réseaux, Jeannin J.-P., *Les étapes d'une recherche : une vue d'ensemble*, <http://bit.ly/ctGc7g>, dernière consultation le 11 mai 2010.

m'a permis de prendre conscience du décalage entre mes attentes, mes espérances et les attitudes et travaux des étudiants.

Ainsi, en s'appuyant sur Perrenoud, il semble que c'est aussi charge professorale que d'accompagner les apprentissages méthodologiques et de savoir-faire étudiantins, ce afin que les compétences visées soient de l'ordre du possible – *c'est nous qui soulignons par l'italique* :

Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. Certes, *chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus scolaire*. Mais au bout du compte, en principe, l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. *L'accent mis sur le réinvestissement des acquis scolaires répond à un souci d'efficacité de l'enseignement, d'adéquation plus grande des apprentissages scolaires aux situations de la vie au travail et hors travail.*

PERRENOUD (2005), p.2

Les pistes de réaction peuvent être ici de plusieurs ordres<sup>1</sup> :

- « Expliciter les règles du contrat didactique »<sup>2</sup>
  - Elaboration d'un « cahier des charges » de l'étudiant pour ce cours : détail de répartition des heures de travail incluses dans le nombre d'ECTS prévus (présentiel vs à distance) ; exigence du travail régulier, échéances, méthodologie de la prise de notes<sup>3</sup>, mode d'emploi du moodle.
  - Communication en début d'année de la liste des objectifs du cours, des compétences visées et de la structure générale du cours.
  - Présentation de l'examen sommatif de l'année précédente, de ses grilles de spécification et d'évaluation ainsi que des résultats obtenus.
  - ...
- Permettre à l'étudiant de situer ses compétences et connaissances initiales
  - QCM – bilan de compétences méthodologiques (l'université de Lyon propose ce type d'outils depuis quelques années<sup>4</sup>)
  - Exercice de lecture de textes avec corrigé.
  - Observation et analyse de séquences de débat.

<sup>1</sup> Cf. supra : « Ces pistes de re-médiation ne [sont] pas à chaque fois détaillées et explicitées, mais plutôt évoquées[...] »

<sup>2</sup> Romainville, M. (2004), p.8.

<sup>3</sup> Voir à ce propos : Daele A. (2009), *Soutenir les étudiant-e-s dans leur prise de notes*, <http://bit.ly/bTqKbq> sur la base d'une conférence donnée à Fribourg par M. Houart : <http://bit.ly/cafkYF>, dernière consultation le 12 mai 2010.

<sup>4</sup> Romainville, M. (2004), p.7.

- Activité individuelle de métacognition permettant de mieux identifier sa façon d'apprendre<sup>1</sup>.
- Offrir des ressources supplémentaires, facultatives :
  - Mise à disposition de ses propres notes de préparation de cours pour permettre la comparaison entre les notes de cours que l'étudiant a prises avec ce qui était visé principalement par l'enseignant.
  - Cours facultatif de méthodologie de la recherche – action effectuée avec un certain succès le semestre d'automne passé.
  - Cours facultatif TIC – action effectuée avec un certain succès le semestre d'automne passé.
  - Cours – atelier, style séance d'exercices sur le principe d'échanges de compétences, menés par des étudiants plus à l'aise dans un ou l'autre domaine.
  - Création d'un glossaire dans *moodle* dans lequel, avant l'utilisation du vocabulaire en cours, les mots essentiels sont définis.
  - ...

## 2.2 Émergence des représentations

Outre ces prérequis essentiellement méthodologiques, l'étudiant n'est jamais une « tête vide » lorsqu'il entre en pédagogie. Ayant passé une vingtaine d'années sur des bancs d'école, puis en des auditoriums universitaires, l'étudiant, consciemment ou non, possède un bon nombre de préacquis. Plus encore, s'il se destine à l'enseignement et qu'il a déjà pratiqué – remplacement, cours d'appui ou charge de cours à l'année durant 1 à 20 ans – l'étudiant-stagiaire vient au cours de *Pédagogie générale* avec nombre de préconnaissances importantes et très diverses suivant les personnes, mais aussi et surtout, avec une foule de représentations mentales sur le monde de l'école en général et sur le rôle, les contenus et le but de la pédagogie et des pédagogues, en particulier.

Du fait de la présence de connaissances préalables, peut-être erronées, et/ou de représentations<sup>2</sup> initiales prégnantes, le risque est grand de voir les nouveaux

---

<sup>1</sup> Pour une première approche : Michel J.-F., Apprendre à apprendre : les 7 profils d'apprentissage, <http://bit.ly/brhq8S>, dernière consultation 11 mai 2010. Voir aussi Lafortune L. & Deaudelin C. (2002), pp. 122-123.

<sup>2</sup> Mante & al. (2010, non-publié).

apprentissages ralentis, voire empêchés si la contradiction entre les préacquis et les éléments enseignés provoque un conflit cognitif interne larvé et difficile à assumer seul.

Les travaux de Giordan (2002) en particulier mais surtout la féconde pensée de Gaston Bachelard ne peuvent laisser indifférent et sont un véritable levier pour l'évocation des représentations initiales – ou préconceptions ou encore « pensée naturelle »<sup>1</sup>.

Les pages 13 à 19 de *La formation de l'esprit scientifique*<sup>2</sup> mériteraient d'être ici intégralement citées et constituent le seuil initial de tout nouveau domaine d'études, l'introduction de tout nouveau chapitre<sup>3</sup> :

*En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation.*

*L'idée de partir de zéro pour fonder et accroître son bien ne peut venir que dans des cultures de simple juxtaposition où un fait connu est immédiatement une richesse. Mais devant le mystère du réel, l'âme ne peut se faire, par décret, ingénue. Il est alors impossible de faire d'un seul coup table rase des connaissances usuelles. Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé.*

BACHELARD (1971), p. 15

C'est de l'observation de l'enseignement des « sciences expérimentales » qu'est issue la réflexion de Bachelard, mais, il l'écrit plus loin, « ces remarques peuvent être généralisées [...], elles trouvent place à propos de tout effort éducatif » (id., p.17). Et le regard proposé par Bachelard est d'une pertinence rare ici, ce dans une double perspective : d'abord, il semble plus que nécessaire et essentiel, en particulier dans une science humaine parfois qualifiée de molle comme la pédagogie, d'aller contre les connaissances antérieures, d'oser surmonter les représentations initiales et certitudes issues d'une longue expérience d'élève – souvent de bon élève – et, parfois d'une expérience d'enseignant. D'autre part, dans une perspective professionnalisante, il est nécessaire et important que ces futurs enseignants prennent conscience de l'importance

<sup>1</sup> Les étudiants suivent, en général en parallèle au cours de *Pédagogie générale*, un cours intitulé *Analyse des représentations (mentales)*, doté de 2 ECTS et que j'anime également.

<sup>2</sup> Extraits du texte : Site de P. Meirieu, cours de Pédagogie, *Histoire des doctrines pédagogiques - cours n° 7 : La ruse avec l'activité mentale de l'autre, ou la pédagogie aux prises avec la construction des savoirs.* <http://www.meirieu.com/COURS/texte11.pdf>, dernière consultation le 4 juin 2010.

<sup>3</sup> C'est nous qui mettons en évidence, par l'italique, certains éléments.

que peuvent jouer les représentations mentales dans les processus d'apprentissage de leurs futurs élèves.

C'est aussi l'occasion, en se référant au modèle de Kolb (1984), d'effectuer une *observation réflexive* sur sa pratique pour les personnes disposant de plus d'expérience et de développer par là ses compétences de praticien réflexif.

Ainsi, l'émergence des représentations rejoint pleinement le constat apophtegmatique<sup>1</sup> de Bachelard :

**Rompons, ensemble, avec l'orgueil des certitudes générales, avec la cupidité des certitudes particulières. Préparons-nous mutuellement à cet ascétisme intellectuel qui éteint toutes les intuitions, qui ralentit tous les préludes, qui se défend contre les pressentiments intellectuels.**

*Id. p.16*

La figure 1, en page 9, a déjà évoqué la « position initiale » globale des étudiants face au cours de *Pédagogie générale* ; le même questionnaire leur demandait d'explicitier leurs attentes face à ce cours<sup>2</sup>. Le but dans ce travail-ci n'est pas d'analyser ces résultats, mais des différences importantes existent dans leurs attentes – et, sous-jacent, dans leurs représentations – et il semble productif de les mettre à jour, déjà, simplement, pour responsabiliser l'apprenant face à sa motivation intrinsèque et au processus d'apprentissage qui sera sien. Entre la personne qui répond « [ne pas avoir] d'attentes spécifiques », celle qui souhaite « apprendre des méthodes utiles » ou enfin « [...] connaître différents types de pédagogie et peut-être trouver celle qui se rapproche au mieux de celle que j'utilise le plus souvent », les besoins, les attentes sont forcément différents, voire divergents. L'enjeu est alors de dépasser ces attentes et d'identifier les représentations mentales sur la pédagogie et l'enseignement de ce savoir, mais aussi par la suite, sur chaque grand thème abordé.

A cet effet, les pistes suivantes ont été suivies ou le seront l'automne prochain :

- Emergences des représentations
  - Questionnaire en ligne<sup>3</sup> avec présence de questions ouvertes mettant en lumière les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage.
  - Récit de moments de classe marquants, vécus comme élève ou/et enseignant.

<sup>1</sup> Merci au site [www.synonymes.com](http://www.synonymes.com) ©

<sup>2</sup> Voir Annexe C : Choix de réponses à la question « Quelles sont vos attentes face à ce cours ? ».

<sup>3</sup> cf. note 1, p.9.

- Q-sort de citations pédagogiques : 20 citations de différents auteurs ; choisir 3 dont on se sent proche et 3 qui nous sont éloignées<sup>1</sup>.
- Consultation, par groupes de branches d'enseignement, des lois, règlements, curricula et plan d'études : en ressortir convergences, divergences et autres...
- Dépôt de son point de vue personnel en ligne (wiki ou forum), après la lecture de trois extraits de texte pédagogique et le choix de l'un d'entre eux.
- Autour de quelques mots-clefs : évoquer les liens existants entre les sommets d'un tétraèdre constitué par les termes *pédagogie / didactique / enseignement / éducation*.
- Q-sort sur le thème de l'évaluation qui permet à la fois de dégager les buts, les types et les biais.
- Après avoir vécu un travail de groupe, questionnaire individuel sur les apports et les limites ressenties.
- ...
- Confrontation des représentations
  - Le forum a déjà été cité ; après le dépôt de son avis, l'activité serait : forum d'échange et de débat, par groupe de 5 à 7 étudiants, sur le texte choisi.
  - Débats contradictoires en cours, de façon informelle ou en préparant divers groupes défendant chacun une thèse différente.
  - Synthèse effectuée par l'enseignant permettant de montrer les divergences existantes entre les participants, puis de les confronter au savoir scientifique sur le thème étudié (*évaluation, modèles d'apprentissage / enseignement, motivation...*)
  - ...

Ce premier temps d'une séquence d'enseignement semble essentiel, dans la mesure où une grande partie de l'intérêt et de la motivation des étudiants à participer au cours et à s'engager dans un processus de nouvel apprentissage se joue à cet instant. En effet, selon, entre autres, Viau (1994, p.73 et suivantes), les déterminants de la motivation résident principalement dans la perception que l'apprenant acquiert de :

- la valeur de l'activité
- sa compétence à accomplir l'activité

---

<sup>1</sup> Q-sort à créer sur la base de l'Annexe D utilisée cette année en guise de conclusion au cours de *Pédagogie générale*.

- son contrôle sur l'activité.

En identifiant les prérequis et les préacquis des étudiants et en leur donnant des médiations possibles aux conceptions et savoirs anciens erronés, l'enseignant cherche à profiter des différences et inégalités préalables pour mieux impliquer l'étudiant dans son apprentissage et lui faire prendre conscience de la valeur de ce dernier ainsi que de son accessibilité.

Dès lors, la construction des nouvelles connaissances peut se faire sur un terreau, si ce n'est neuf, tout au moins libéré pour partie des contradictions et erreurs de conceptions. Le travail de l'enseignant est bien évidemment complexifié par la prise en compte de ces différents prérequis et préacquis, mais l'efficacité de l'enseignement sera assurément accrue et les institutionnalisations de connaissances pourront compter sur un public plus réceptif.



*No comment...<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Source : Le web pédagogique, *Quand on dit malaise des enseignants...*, 27 octobre 2009, <http://bit.ly/aROPS5>, dernière consultation le 30 mai 2010.

### 3 Institutionnalisation



Figure 10 : Extrait d'examen d'étudiant de *Pédagogie générale*, janvier 2010

Cette diatribe anti-pédagogie, détournant à son profit des vers de Victor Hugo – destinés à l'origine aux enseignants<sup>1</sup> – et offerte en conclusion de son examen par un participant à ce cours de *Pédagogie générale*, n'est heureusement pas représentative du sentiment général exprimé par les étudiants... Cependant, la validité du discours des pédagogues fait problème au moment de l'institutionnalisation, concept cher à Guy Brousseau, chercheur en didactique des mathématiques :

(...) l'institutionnalisation (...) consiste à fixer à partir des connaissances élaborées dans les situations adidactiques, les éléments qui vont participer à la construction et au repérage explicite des savoirs et assurer ainsi la mise en cohérence des apprentissages avec les objectifs d'enseignement fixés par l'institution. (A. Rouchier)

ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES, Guy Brousseau, <http://www.ardm.eu/contenu/guy-brousseau>, dernière consultation le 20 mai 2010.

Une fois la prise en compte des représentations des étudiants effectuée, une fois la construction du concept abordée et les approches multiples discutées, il est nécessaire à l'enseignant de fixer « ce qui doit être su » ou, tout simplement, ce qui a été conceptualisé, dit et écrit sur le sujet...

Pour l'étudiant, cette phase peut se rapprocher, en adaptant le modèle de Kolb (1984), de la « conceptualisation abstraite », avec toute la difficulté de la multitude de normes et valeurs présentes en sciences de l'éducation. Ici se joue précisément un nœud qui pourrait être gordien, mais face auquel on peut adopter une attitude plus réflexive que brutale : d'une part, l'expérience et la réflexion de l'étudiant l'amènent, empiriquement,

<sup>1</sup> « A propos d'Horace » in *Les Contemplations*, Livre 1.

à développer des « conceptualisations abstraites » et, d'autre part, l'enseignant institutionnalise des modèles et des outils d'analyse de référence. Or ces modèles, ces « théories – lunettes » à la Deleuze, peuvent apparaître insuffisamment fondées, fragiles ou validées selon les normes des sciences humaines trop éloignées des apparentes certitudes des « sciences dures » chères à nombre d'étudiants.

Cette phase d'institutionnalisation permet à l'enseignant de proposer de nouveaux outils d'analyse, de nouveaux concepts, mais sans pour autant jouer le rôle définitif de cadre immuable.

La multiplicité des approches possibles, les divergences parfois crasses entre théories, la quasi impossibilité d'une démarche d'absolue vérification des propositions et, tout simplement, l'hétérogénéité des situations de classes et des acteurs de la pédagogie au quotidien – cadres institutionnels, direction d'écoles, conditions matérielles, enseignants, élèves... –, tout semble s'opposer à une solide et irrévocable institutionnalisation, au sens d'une règle mathématique ou d'une définition univoque.

Plus encore, l'idée même d'une unicité de point de vue irait à l'encontre de l'intention de développer des compétences de praticien réflexif osant remettre en question sa pratique tout au long de sa carrière d'enseignant : en effet, si la « panacée pédagogique » existait, si la classe pouvait être gérée comme un système « cause → conséquence » avec résultat assuré, nul besoin de chercher plus loin, nulle raison de se questionner encore...

### 3.1 Fragilités et forces du discours pédagogique

Si une violente déception est perceptible chez cet étudiant, d'autres ont relevé avec justesse que leur formation au CERF, et en particulier le cours de *Pédagogie générale* et dans une moindre mesure celui de *Didactique générale*, ont posé plus de questions qu'ils n'ont proposé de réponses.

Ici n'est pas le lieu d'évoquer l'histoire et l'épistémologie de la pédagogie et, sans aucun doute, le point de vue qui va être présenté ici peut être contesté, voire détesté : il ressort souvent, pour ne pas dire toujours, que la pratique professionnelle ne répond guère aux critères et aux conceptualisations construites par la science pédagogique. Cela est sans doute normal, car aucun modèle ne saurait être suffisamment complexe pour prendre en compte l'ensemble des paramètres, des décisions et des faits constitutifs d'une action d'apprentissage / enseignement, à quelque niveau que ce soit, d'une minute

vécue en classe à la planification sur une année scolaire complète<sup>1</sup>. Difficulté supplémentaire pour les étudiants provenant de domaines scientifiques habitués à une rigueur et à l'absence d'équivocité conceptuelle...

Pour exemplifier ceci : il est évident que la *pédagogie par objectifs* est séduisante et offre une entrée des plus intéressantes en la construction d'une séquence ; dans une toute autre approche, les théories de Rogers sont des plus attrayantes et riches de développement multiples.

Dans le même temps, on connaît les dérives de la PPO, les illusions offertes par l'apprentissage assisté par ordinateur qui en est en partie issue. Et Carl Rogers, dans un texte célèbre ne proclame-t-il pas : « J'ai fini par considérer que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles. » (Rogers, 1971).

Et c'est ici la force et l'enjeu du discours pédagogique, dans cette nécessaire et permanente interrogation de la pratique à l'aide d'outils d'analyse. Au-delà des divergences entre pédagogues, des apports et des limites de chacun des modèles présentés, c'est bien à l'étudiant futur enseignant de construire son savoir pédagogique, de se constituer en tant que praticien réflexif sachant choisir le bon outil au bon moment, osant une décision fondée sur une proposition d'un auteur pour ensuite la réinterroger à l'aune de la pensée d'un second auteur peut-être contradictoire, voire parfaitement contradictoire.

Le discours pédagogique est ainsi présenté à la fois dans une visée « stratégique » (mise en place de modèles, évaluation des effets en cours, aide à l'analyse de pratique) et une visée « interprétative » (nature complexe de l'acte d'enseigner, caractère réducteur de tout modèle et stratégie, prévention contre les dérives totalitaires et/ou technocratiques). Cette ambivalence ne va pas de soi et, face à des attentes de modèles idéaux ou de « trucs qui fonctionnent », l'animateur pédagogique ne peut qu'être humble et chercher à développer, d'abord et surtout, des méthodes de questionnement, des outils simples et efficaces (*roue de Paquay, triangle pédagogique, définition d'objectifs spécifiques...*) permettant une « entrée en analyse » que l'étudiant pourra prolonger par la suite à l'aide de ressources diverses et présentées comme complémentaires plutôt qu'en opposition.

<sup>1</sup> Le roman *Degrés* de Michel Butor (1960), Paris : Gallimard, coll. L'imaginaire, est de ce point de vue exemplaire de la complexité qui réside tant dans la description que dans l'analyse d'une seule heure de cours au lycée.

### 3.2 Une « théorie pratique »

L'institutionnalisation dans le cadre de ce cours de *Pédagogie générale* consistera ainsi, principalement, en une sélection de ressources permettant de multiplier les points de vue possibles, ce en cherchant d'abord à les confronter ou à les commenter successivement, puis en en faisant émerger des outils d'analyse applicables en situation de préparation de cours, durant un cours ou lors de la phase d'analyse suivant le cours.

Les étudiants ne sont pas égaux face à cette situation : leur expérience professionnelle et surtout leur parcours académique jouent un grand rôle dans leur aisance à assimiler et « jongler » avec le vocabulaire et les concepts de la pédagogie. La prise en compte des sensibilités différentes des étudiants, de leurs facultés plus ou moins développées de se mouvoir en un espace non figé, conduit à proposer différentes pistes pour mieux gérer cette hétérogénéité :

- Déroulement de l'institutionnalisation
  1. Avertissement initial sur le sens du discours scientifique en pédagogie.
  2. Cadres rigoureux institutionnalisés avec clarté par l'enseignant, sans remise en cause immédiate.
  3. Vérification de la compréhension (Bref sondage en ligne – QCM sur les concepts abordés et/ou questionnement : « *Qu'avez-vous retenu de ce cours ?* »).
  4. Exemplification et démonstrations de la validité et des limites (Analyse de séquences de cours en vidéo par exemple).
  5. Relativisation du modèle proposé.
- Outils soutenant l'institutionnalisation
  - Avant le cours, mise à disposition des diaporamas utilisés par l'enseignant ainsi que d'éventuels textes théoriques.
  - Le glossaire évoqué dans le chapitre précédent (p. 22) est complété, après le cours, en y adjoignant explications et détails supplémentaires.
  - Production progressive par les étudiants de cartes conceptuelles sous forme de documents partagés (ou wiki) synthétisant les éléments théoriques.
  - Résumé du cours précédent effectué par un étudiant à l'aide de sa carte conceptuelle ou d'un autre support visuel.
  - Ouverture d'une FAQ en ligne sous forme de forums où l'enseignant intervient pour clarifier les éléments souhaités.

### 3.3 Vers le « réflexissement »

En se positionnant ainsi, non pas comme le gardien d'un savoir pur et définitif, mais plutôt comme un praticien disposant dans sa boîte à outils théoriques de ressources multiples, complémentaires bien que parfois divergentes, l'enseignant invite ses étudiants à devenir des « praticiens réflexifs », dans le sens où, à terme, c'est bien leur propre dispositif conceptuel personnel qu'il leur est possible de définir et de construire. Dans une perspective professionnalisante, la formation continue commence déjà ici et les outils et ressources présentés sont destinés à ne pas faire long feu mais bien au contraire à perdurer au-delà de l'évaluation sommative de fin d'année.

Les apparentes contradictions, les conflits entre écoles de pensée peuvent être dangereux s'ils conduisent à une prise de position définitive et dogmatique, synonyme d'aveuglement complet. L'institutionnalisation, telle qu'elle est envisagée ici, est destinée plutôt à offrir à l'étudiant des questionnements et des certitudes permettant d'échapper à tout dogmatisme conservateur et replié sur lui-même. Etre capable de mieux comprendre les multiples approches prônées, parfois, avec trop d'ostentation par certains pédagogues sûrs de leur fait, incite à répondre aux doutes à l'aide d'un « *oui, mais...* » que nombre d'étudiants ont souligné comme une caractéristique de ce cours...

Et l'étudiant cité en début de chapitre de conclure son examen ainsi :

Ce portrait en brosse de la pédagogie semble bien noir. C'est peut-être que l'attente était bien trop haute par rapport à la réalité, au possible. Malgré mon inconfort, je conseillerais toutefois aux nouveaux étudiants de visiter le cours et de s'intéresser à la pédagogie. Au-delà de l'insatisfaction générée par l'absence de réponses claires, le cours donne un survol de la pédagogie dans sa diversité et donne à penser (ce qui en soi est excellent !). On ne peut après le cours plus envisager de « donner » une leçon sans s'interroger sur sa forme. Reconnaître la variété des propositions pédagogiques force à s'interroger sur le choix effectué. On est contraint à la réflexivité...

Pour finir sur une note d'espoir, imaginons le dialogue/conclusion entre une Chimène-étudiante-en-pédagogie et un Rodrigue-pédagogue :

Chimène : « *Va, je ne te hais point.* »  
 Rodrigue : « *Tu le dois.* »  
 Chimène : « *Je ne puis* » *Comelle*

Figure 11 : Extrait d'examen d'étudiant de *Pédagogie générale*, janvier 2010

## 4 Consolidation

Il peut sembler étonnant de parler d'entraînement et de consolidation des savoirs au niveau universitaire, en particulier dans les sciences humaines, car plus que tout autre moment dans une séquence d'apprentissage, cet aspect paraît être à charge non de l'enseignant, mais de l'étudiant. En effet, ce dernier devrait être capable d'identifier ses besoins et la nécessité pour lui d'approfondir les nouvelles connaissances, de s'entraîner à l'utilisation des nouveaux outils d'analyse. « Devrait... », mais une fois encore, le rôle de l'enseignant, au-delà de son enseignement, est bien d'assurer les meilleures conditions possibles pour l'apprentissage des étudiants. C'est pourquoi, malgré les difficultés dues au nombre d'étudiants et à une quasi-individualisation nécessaire de cette phase de consolidation, différentes solutions peuvent être proposées lors de cette étape du processus d'apprentissage.

Il est à noter que le rôle de l'enseignant se modifie encore par rapport à des références plus classiques : de dispensateur de savoir ou d'organisateur de dispositifs d'apprentissage, il prend maintenant la posture de coach avec tout ce que cela implique de mobilisation et d'accompagnement personnalisé<sup>1</sup>.

Nous relèverons uniquement ici la nécessité de penser cet accompagnement au-delà du cadre restreint d'un seul cours.

La posture d'accompagnant est une posture singulière qui place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné, voire un peu en retrait. L'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait "se retenir", "s'abstenir", pour que l'autre puisse "se prendre en projet", se décider et advenir (M. Beauvais, 2004). Mais se retenir et s'abstenir ne signifie en rien abandonner l'autre à son "destin". Le léger mais réel retrait dont il s'agit ici traduit plutôt une sorte de vigilance passive, un souci et un intérêt pour l'autre permanents.

Il va de soi que cette posture, même si elle émerge au niveau micro, ne peut être appréhendée à ce seul niveau. La posture, les postures empruntées par l'accompagnateur ne sont pas sans rapport avec le cadre institutionnel et politique au sein duquel elles se déploient et surtout sans rapport avec les projets des institutions et de leurs acteurs.

Le projet d'accompagner, et nous pourrions ajouter d'accompagner le projet de l'autre, puisqu'on ne peut concevoir d'accompagnement

<sup>1</sup> Nous ne développerons pas ici tout ce que recoupe ce changement de posture ; se référer pour cela à l'excellente série d'articles transmis au *Module A7* par N, Deschryver (voir *Bibliographie*).

sans projet, et nous y reviendrons, est intimement lié aux projets de l'institution, tant dans leur nombre que dans leur qualité. Et l'on sait qu'une institution, comme une société, qui s'inscrit dans une culture du projet favorise l'inscription des individus dans cette même culture. (G. Liiceanu, 1994, p. 92).

BEAUVAIS (2006), p.4

Ce sont d'autres thèmes que le tutorat et l'accompagnement individualisé, mais il est évident que la gestion de l'hétérogénéité nécessite une réflexion approfondie sur le positionnement de l'enseignant et son implication dans le processus d'apprentissage des étudiants et ce, non seulement dans le cadre d'un seul cours, mais bien à l'échelle de l'institution, soit ici entre collaborateurs du CERF.

On peut souligner que l'implication personnelle de l'enseignant est requise dans le sens où un feed-back adapté est nécessaire. Même si ce n'est pas dans la même phase qu'il m'a été donné de le vivre, la rétroaction apportée aux étudiants dans le cadre de l'examen de fin de cours a été perçue extrêmement positivement par ceux-ci, dans le sens, sans doute, que le compte-rendu d'évaluation qui leur a été transmis, individuellement, respectait ce que souligne Caron (1991, p.2), en tant que rétroaction « spécifique, applicable et [adoptant] un ton adéquat ». Ceci peut éclairer le mode de communication à adopter déjà dans la phase de consolidation des savoirs.

#### 4.1 Rôle de l'entraînement

En se plaçant dans une perspective de « théorie pratique » pour ce cours de *Pédagogie générale*, l'intention est clairement de mettre en place des outils d'analyse pouvant servir aussi bien en phase de préparation que durant l'action pédagogique ou suite à cet acte, en phase d'analyse. Les concepts théoriques présentés, les auteurs évoqués, les cadres d'analyse posés pourront prendre tout leur sens si, et seulement si, l'étudiant-stagiaire pourra les pratiquer sans trop attendre. Le risque en effet est grand de percevoir les éléments vus en cours comme nécessaires pour réussir l'examen de fin d'année et qu'une fois celui-ci effectué, ces savoirs restent stériles ou tout au moins peu féconds.

L'entraînement généré immédiatement après l'institutionnalisation va permettre à l'étudiant de profiter d'une période formative, dans le cadre sécurisant du stage en école, accompagné par l'enseignant-formateur. Ceci va donner tout son sens aux contenus du cours de *Pédagogie générale* et peut permettre de mieux ancrer ces éléments dans la pratique quotidienne du futur enseignant.

D'autre part, l'entraînement et la consolidation visent aussi un but trivial qui est la vérification des acquis ; on sait qu'entre le discours institutionnalisant de l'enseignant – même basé sur une expérience constructiviste vécue par l'apprenant – et la compréhension de ce dernier, un fossé peut se créer. Les activités d'entraînement permettent alors, tant à l'étudiant qu'au professeur, d'être conscients des lacunes et précisions diverses à apporter.

Enfin, d'un point de vue très « scolaire », l'entraînement permet aussi de se préparer à l'examen – tant de *Pédagogie générale* que l'examen pratique<sup>1</sup>. Comme signalé plus haut, nombre d'étudiants ont perdu certaines habitudes du gymnase – si tant est qu'ils les possédaient alors – comme la rédaction de textes argumentatifs, la lecture de textes, etc....

Un entraînement plus régulier permet alors de remettre en place et construire des compétences qui pourront être réinvesties, non seulement dans ces examens universitaires mais également par la suite dans la carrière enseignante.

## 4.2 Outils et exercices

Sans détailler ici, on peut relever que de nombreux exercices de réinvestissement peuvent être proposés aux étudiants directement dans le cadre du cours ; par exemple, après avoir abordé la notion d'*objectifs* (généraux, spécifiques vs compétences et autres savoirs, savoir-faire...), de simples exercices d'application<sup>2</sup> sont mis en ligne, avec autocorrectifs. Ou lorsqu'est abordé le thème de l'évaluation, on peut imaginer l'analyse d'items d'évaluation, la formulation de questions d'examen, etc. Ce type d'exercices risque cependant, très vite, de dépendre bien plus d'aspects didactiques que pédagogiques.

La lecture et le commentaire de textes permettent quant à eux de développer les compétences réflexives des étudiants : la formulation d'arguments, la structuration des idées, le développement de la pensée peuvent être pratiqués avec bénéfice par les apprenants. Ceci peut se faire relativement aisément par dépôt de commentaires dans un forum moodle ou dépôt d'un compte-rendu de lecture corrigé par la suite par l'enseignant.

<sup>1</sup> Les étudiants sont astreints à préparer, conduire et analyser deux leçons-épreuves, examinées par un lecteur représentant du CERF et un didacticien de branche.

<sup>2</sup> Cf. Hameline D. (1979).

Mais l'entraînement de compétences, par exemple la compétence « comprendre la relation pédagogique »<sup>1</sup>, ne peut être effectué qu'en contextualisant les situations, donc en offrant la possibilité aux apprenants de vivre, puis d'analyser les moments de classe vécus. Pour cela, les choix sont relativement réduits :

- L'enseignant du cours de *Pédagogie générale* effectue des visites de classe, régulièrement, et profite de ces moments pour vérifier l'acquisition et la consolidation éventuellement nécessaire aux savoirs mobilisés.
- Sur la base de séquences filmées durant leurs cours, les étudiants pratiquent les outils d'analyse et les consolident, avec l'accompagnement de l'enseignant ou en collaboration avec des pairs.
- Les enseignants-formateurs prennent le relais et profitent du stage pour entraîner leur stagiaire aux compétences vues en cours. Ceci suppose une connaissance et une maîtrise des contenus de cours par les EF et donc une collaboration plus étroite entre le CERF et les EF. Durant toute cette année, l'injonction finale de chaque cours « *Parlez-en avec votre EF et entraînez-vous* » est resté un vœu pie...

### 4.3 Le poids du nombre

Comme on s'en rend bien vite compte, le nombre de participants au cours, leur contexte de classe très divers (école, EF, type de classe, branche d'enseignement...) et l'absence d'assistants pour soutenir le travail de l'enseignant semblent imposer une charge de travail impossible à assumer. Ce principe de réalité qui s'oppose à l'idéal d'une gestion complète de l'hétérogénéité implique une modification du dispositif d'encadrement en vue d'une meilleure efficacité.

Les pistes suivantes permettent d'aborder avec plus de sérénité cette charge effective de la masse d'informations à gérer et de l'individualisation des parcours :

- Développer l'autonomie de l'apprenant
  - Des activités régulières de métacognition peuvent aider les étudiants à mieux percevoir leurs manques et leurs besoins éventuels. Un questionnement dirigé permet de mettre en évidence les conditions d'apprentissage nécessaires et les

<sup>1</sup> On pourrait beaucoup gloser sur cette compétence et son expression, mais elle est ainsi explicitée dans le référentiel de compétences DAES II (objectifs liés à cette compétence : *favoriser l'intégration de chaque élève dans le groupe-classe / respecter la personnalité de l'élève et ses convictions compatibles avec l'équilibre du groupe / susciter l'intérêt des élèves / amener les élèves à collaborer entre eux et à assumer des tâches de façon autonome / prendre en considération les préalables (...) aux situations d'apprentissages.*). Cf. Annexe A.

lacunes éventuelles, tant du point de vue des savoirs, que des savoir-faire, voire des savoir-être. C'est de cette façon que l'étudiant peut mieux prendre conscience de sa propre conception de l'apprentissage – et de l'enseignement –, élément qu'il pourra par la suite transférer auprès de ses propres étudiants. Le questionnement peut intervenir par écrit, à la fin d'un cours, ou de façon plus efficace pour assurer un suivi sous la forme d'un journal de bord en ligne (voir ci-dessous); par exemple<sup>1</sup> : *Que connaissez-vous à propos de ce concept ? Qu'avez-vous appris durant ce cours ? Qu'est-ce qui vous a permis de l'apprendre ? Comment réagissez-vous lorsque vous ne comprenez pas ce qui a été présenté ? De quelle façon planifiez-vous la rédaction d'un texte portant sur un thème précis ?* etc.

- Développer les outils d'autoscopie en proposant aux étudiants des grilles d'observation en lien avec les objets d'apprentissage vus au cours de *Pédagogie générale*. Par exemple, « comprendre la relation pédagogique » implique un certain nombre de comportements et d'attitudes, verbaux et non-verbaux, pour lesquels l'autoobservation peut aider à l'analyse et à la re-médiation.
- Réalisation d'un portfolio et d'un journal de bord durant l'année de formation, en ligne, consultable en tout temps par les enseignants du CERF et dans lequel les étudiants sont tenus d'écrire régulièrement. Un portfolio se fait déjà dans le cadre du cours de *Didactique générale*, mais plutôt d'un point de vue sommatif que formatif – évaluation du travail en fin de semestre seulement –.
- Développer les interactions entre étudiants
  - Favoriser l'intervision et l'évaluation commune des progrès et lacunes de chacun. Des binômes équilibrés d'étudiants pourraient être formés tant du point de vue du travail sur la pratique enseignante que pour les tâches plus théoriques effectuées durant le cours de *Pédagogie générale*.  
L'accompagnement par un pair est un élément favorable au développement de l'habitude à la collaboration qu'auront à vivre les étudiants dans leur profession future.
  - Instaurer dès le début de l'année le travail en groupes hétérogènes (sur la base, surtout de leur provenance académique et des domaines d'enseignement), ce

<sup>1</sup> Voir Lafortune L. & Deaudelin C. (2002), pp. 122-123.

afin de favoriser l'échange et le partage de compétences, sans pour autant en arriver à une répartition des travaux en fonction de celles-ci. Le but est bien de créer des groupes d'apprentissages : « (...) ce qui compte, ce n'est pas l'œuvre commune, mais la progression de chacun des individus qui le composent. »<sup>1</sup>

Il y a loin de la coupe aux lèvres et sans aucun doute cette phase d'une séquence d'enseignement est la plus complexe à négocier pour l'enseignant, s'il veut gérer au mieux l'hétérogénéité. Ce qui semble primordial est la clarté du contrat didactique initial entre ce dernier et les étudiants ; ces outils sont mis en place pour accompagner les apprentissages et permettre une consolidation réelle ainsi qu'une application raisonnée dans le cadre de leur stage. Chacun de ces outils doit être perçu par l'étudiant comme un soutien à son apprentissage et non comme un carcan évaluateur, un moyen de pression supplémentaire.

L'usage des outils à distance (exercices en ligne, portfolio, journal de bord...) doit être compris comme faisant partie des tâches liées au cours, incluses dans les 3 ECTS. Du côté de l'enseignant, la rigueur doit être extrême pour éviter d'être débordé par la gestion et l'accompagnement à distance de ces chemins d'apprentissage.



*No COMMENT...<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Barlow, M. (1993) ; voir aussi Meirieu, P. (1993).

<sup>2</sup> Source : Blog *Procrastination active*, article du 13 juin 2006, <http://grug.over-blog.com/article-2999798.html>, dernière consultation le 30 mai 2010.

## 5 Évaluation

Comme il a été dit en début de ce travail, si différenciation il peut y avoir tout au long du processus d'apprentissage, on ne transige pas sur les objectifs et compétences visés par le cours ; tous les apprenants doivent être placés dans la situation d'acquérir ces éléments durant l'année et leurs acquis doivent être évalués.

Ce moment d'évaluation est bien entendu essentiel, tant pour réaliser un bilan de compétences que pour offrir la possibilité, suivant le modèle de Kolb (1984) de « boucler la boucle » et revenir en une phase permettant de lier l'« expérience pratique » et l'« observation réflexive ».

La gestion de l'hétérogénéité soulève ici un certain nombre d'ambiguïtés et de difficultés. La première d'entre elles tient aux contenus du cours de *Pédagogie générale* et de son ambition de développer le « praticien réflexif » présent en chacun des étudiants futurs enseignants ; nous le verrons plus en détails ci-dessous, l'évaluation de compétences est tout à la fois une nécessité mais aussi un écueil quasi insurmontable dans le cadre proposé.

D'autre part, les différents rythmes d'acquisition et les vitesses de travail variables des étudiants doivent être prises en compte, sans pour autant que la célérité du moins rapide devienne la mesure pour tous.

Enfin, une fois encore, le temps à disposition et les conditions-cadre de travail engendrent des contraintes qui entrent en contradiction avec l'idéal d'une évaluation de compétences.

### 5.1 De l'évaluation de compétences

Dans une perspective professionnalisante, le cours de *Pédagogie générale* demanderait une authentique évaluation de compétences dont les traits principaux sont selon Wiggins (1989) cité ici par Perrenoud (2001)<sup>1</sup>:

- a. L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
- b. L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
- c. L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.

<sup>1</sup> Les lettres initiales sont ajoutées pour faciliter la lecture de la suite du travail.

- d. L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.
  - e. Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
  - f. La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
  - g. L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
  - h. La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.
  - i. La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.
  - j. Les critères de correction sont déterminés en faisant référence aux exigences cognitives des compétences visées.
  - k. L'auto-évaluation fait partie de l'évaluation.
  - l. Les critères de correction sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées.
- Cette conception, pertinente pour les connaissances, devient incontournable pour les compétences. Elle offre peut-être le meilleur moyen de réconcilier observation formative et évaluation certificative.

PERRENOUD (2001), p.2

Autant dire, d'emblée, qu'une évaluation authentique de compétences s'éloigne à l'instant même où elle est envisagée... Cependant, un bon nombre de ces critères peuvent être pris en compte si l'on considère les propositions effectuées pour les précédentes étapes de la séquence d'enseignement ; en effet, tant lors de l'entrée dans un domaine que durant l'entraînement et la consolidation, les activités et productions d'étudiants prévues peuvent contribuer à une évaluation authentique.

Le tableau ci-dessous, sans entrer dans les détails et les explicitations, met en relation les traits principaux relevés par Wiggins et les propositions énoncées dans ce travail :

**Tableau 2 : Illustration des traits de Wiggins pour l'évaluation du cours de *Pédagogie générale***

Traits de Wiggins	
a. b. c.	Portfolio, journal de bord, autoscopie, activités diverses de métacognition
d.	Principe même de la pédagogie envisagée comme <i>théorie pratique</i>
e.	La notion de délai semble cependant nécessaire pour une implication véritable de l'apprenant... Et même si ce cours de <i>Pédagogie générale</i> se positionne dans une perspective d'entrée en formation continue, les exigences administratives imposent une limite temporelle.
f.	Explicitation initiale du « cahier des charges de l'étudiant » incluant la présentation de l'examen de fin d'année (cf. p. 21)
g.	Intervision, travaux de groupes divers, constitution de groupes hétérogènes
i. j.	Il semble essentiel de ne pas s'engager dans un processus de vérification de chacun des acquis... L'étudiant futur enseignant disposera de temps pour régler les détails permettant d'atteindre le niveau d'expertise. L'évaluation, ici, vise surtout à affiner les gros traits en ôtant les scories empêchant le développement de compétences professionnelles avérées.
k.	Portfolio, journal de bord, autoscopie, activités diverses de métacognition.
l.	L'exemple qui sera développé ci-dessous permettra de mieux expliciter ce trait.

## 5.2 Proposition d'évaluation

L'évaluation des compétences maîtrisées par un étudiant en fin de cours de *Pédagogie générale* pourrait comprendre quatre temps :

1. La prise en compte de l'évolution des compétences en cours d'année :
  - Portfolio et carnet de bord régulièrement commentés par l'enseignant.
  - Autoévaluation régulière de sa pratique au travers des outils d'analyse et des ressources proposés durant le cours de *Pédagogie générale*.
2. Une leçon – idéalement, plusieurs leçons – donnée par l'étudiant et à laquelle assiste l'enseignant qui évaluera les compétences relevant du cours de *Pédagogie*. L'idéal serait que la leçon soit filmée pour être ensuite intégrée dans le portfolio et l'entretien concluant l'évaluation (point 4.).
3. Une évaluation « classique » de connaissances portant sur les contenus du cours, sous forme d'un examen écrit, mais en cherchant à utiliser ces savoirs en un contexte mobilisant des compétences.

L'examen écrit de cette année a cherché à réaliser cet aspect<sup>1</sup> et à prendre en compte les traits importants de Higgins.

- Examen proposé sept semaines après le dernier cours pour laisser un temps de décantation / structuration.
- Présentation initiale des compétences et objectifs visés et du principe de la grille de spécification.
- Cours facultatif une semaine avant l'examen pour répondre aux questions individuelles.
- Travail individuel dans un temps de 240' (les plus rapides ont utilisé 130') ; le moment de début de l'examen est choisi par l'étudiant, entre 8h du matin et 13h30.
- A disposition : toutes ses notes de cours et une connexion internet.
- Questions permettant de faire appel à la fois à des ressources de la littérature pédagogique et à l'expérience personnelle.
- Question invitant à l'auto-évaluation des acquis théorico-pratiques liés au cours de *Pédagogie générale*.

<sup>1</sup> Documents à disposition chez l'auteur de ce travail.

- Nécessité de mobiliser des savoirs et des compétences méthodologiques et pédagogiques<sup>1</sup>.
  - Travail remis sous forme anonyme et corrigé par l'évaluateur en cherchant à éviter au mieux les biais<sup>2</sup> et en ayant des critères multiples :
    - atteinte ou non de certains objectifs (déterminés par la grille de spécification)
    - prise en compte ou non de l'expérience personnelle
    - utilisation ou non d'outils d'analyse vus en cours
    - référence ou non à des ressources scientifiques
    - cohérence du discours et pertinence des arguments
    - syntaxe, orthographe
    - originalité de la pensée et de la présentation.
4. Un examen oral complète cet examen écrit : l'étudiant est invité, durant une demi-heure, à revenir sur au moins un élément choisi par l'enseignant et au moins un choisi par lui-même. Un expert assiste l'évaluateur durant cet entretien qui permet, accessoirement, à l'étudiant de consolider sa note<sup>3</sup>.

Il est évident que la charge de travail pour l'enseignant peut paraître démesurée si l'on additionne le temps nécessaire à la préparation, au passage et à la correction des différentes propositions énoncées ci-dessus. La nécessité d'une collaboration entre enseignants du même centre de formation, une meilleure répartition des tâches et la collaboration des étudiants eux-mêmes à ce processus d'évaluation semblent pourtant de l'ordre du possible et permettraient assurément à tous de profiter de ce système.

En se plaçant à nouveau non pas du point de vue « l'enseignant qui enseigne », mais de celui des « apprenants qui sont censés apprendre », le choix est très rapide, tant cette approche et une gestion efficace de l'hétérogénéité donnent du sens aux apprentissages et éveillent la motivation des étudiants, comme peuvent le montrer les deux passages suivants, extraits de la « question subsidiaire » de l'examen de *Pédagogie générale* :

<sup>1</sup> La plupart des étudiants ont souligné cet aspect : « il a fallu forcément être réflexif »..

<sup>2</sup> Voir, entre autres, De Peretti A. et Müller F., « Diversifier sa pédagogie, site d'autoformation », *Docimologie*, <http://bit.ly/dy4VU8>, dernière consultation le 8 mai 2010.

<sup>3</sup> Une note est exigée par l'institution et n'est pas un choix de la part de l'évaluateur.

« En quelques lignes décrivez votre perception de cet examen – éventuellement avant vs après l'avoir réalisé – et si ce temps de travail individuel et personnel a été source d'apprentissages ; si oui, lesquels ? »

#### Question 7

De prime abord, j'ai été quelque peu surpris par la démarche de cet examen. J'ai trouvé l'idée de le faire de manière informatique très innovante et en encore avec l'utilisation que l'on peut faire des TIC actuellement. Ensuite, je me suis posé la question de la validité de cet examen par rapport au fait qu'on aurait à disposition internet et les notes de cours, choses que je n'ai jamais vécu à l'Université. Je me suis donc dit que je pourrais durant l'examen profiter pleinement de ces ressources pour renforcer mes propos et pourquoi pas paraphraser certaines propos de grands pédagogues. Je me suis dit également que cette idée serait risquée car elle allait me prendre beaucoup de temps en recherches et relectures des bons documents. J'ai alors décidé de faire un résumé du cours en me fixant seulement sur les «slides» de cours et en l'apprenant comme j'avais l'habitude de le faire pour les autres examens universitaires que j'ai eus. Sur ce coup-là, je pense avoir opté pour la bonne solution car en remplissant cet examen, j'ai constaté que le résumé que j'avais fait me suffisait comme point de repère pour répondre aux questions. J'ai plus fait part de mes expériences et de mon vécu que broder à gauche à droite en utilisant les dires des grands pontes de la pédagogie comme on aurait pu se dire en voyant qu'Internet et les notes de cours seraient à disposition.

Point de vue taxonomique, je constate que cet examen m'a poussé jusqu'au niveau 6, dans le domaine de l'évaluation, de l'argumentation. Intéressant par rapport à ce que j'avais vécu il y a dix ans à l'examen d'anatomie qui était un QCM de niveau 1. Pas plus simple, l'un que l'autre, mais la version niveau 6 est assurément diablement plus efficaces si l'on se situe sur des connaissances à long terme.

Figure 12 : Deux extraits d'examens d'étudiants de *Pédagogie générale*, janvier 2010

7)

L'examen : il me faisait peur avant, alors que maintenant que je suis lancé, je suis plutôt frustré de ne pas avoir plus de temps. J'ai l'impression que je pourrais encore écrire pendant 2 semaines...

Je réalise qu'en écrivant on en apprend beaucoup sur ses conceptions, et que c'est un exercice qu'il est important de continuer à faire au-delà du DAESII. Ça permet de voir, premièrement, si on a les idées claires et deuxièmement, les liens que l'on peut faire avec la pratique. Pour ma part, j'ai l'impression d'avoir, grâce à ce cours et à cet examen, à ma disposition énormément de clés et de pistes pour ma future carrière (comment favoriser l'apprentissage des compétences, comment évaluer, comment faire apprendre, etc...). Ce n'est pas en une année de stage, ni en toute une carrière, que je vais pouvoir faire le tour de la question.

## En guise de conclusion

En réponse à la double problématique fondant ce travail, si on observe les « variables en interaction »<sup>1</sup> dans le processus d'apprentissage, une gestion efficace et permanente de l'hétérogénéité s'impose avec évidence et force à l'enseignant, quels que puissent être la dimension de l'auditoire et le nombre de participants. Les outils TIC, sans résoudre tous les problèmes, sont assurément d'un apport certain dans la mise en œuvre de tels dispositifs de différenciation.

Les éléments que nous avons pris en considération dans ce travail, durant ces quatre moments qui semblent recouvrir une bonne part du processus d'apprentissage / enseignement, n'offrent qu'une vision limitée de ce qui mérite d'être pris en compte ; les quelques pistes évoquées ici – qui sont encore à tester et développer pour une part d'entre elles – visent à développer un accompagnement socio-constructiviste de l'apprenant.

Dans cet ordre d'idées, l'entrée dans un domaine (chapitre 2) et l'évaluation (chapitre 4) sont des clefs essentielles.

En effet, la perspective constructiviste attribuant au sujet connaissant le rôle décisif dans la construction de la connaissance, on prend également en compte l'intentionnalité ou la finalité de ce sujet, donc son histoire (ses expériences d'apprentissage antérieures qui font sens pour lui, reflétant sa conception de l'apprentissage) et ses projets.

*DESCHRYVER N. (2008), p.32.*

La prise en compte des prérequis et précacis des apprenants, l'émergence des représentations mentales et de préconceptions, mais aussi la mise au jour des stratégies d'apprentissage et de la motivation initiale de chacun ne sont en aucun cas effectuées dans un but démagogique et gratuit ; ce travail en introduction d'un nouveau concept, dans un nouveau domaine, constitue le socle essentiel de construction de connaissances et compétences nouvelles. Pour l'enseignant il s'agit également d'un socle de construction de sa séquence, en fonction des réponses apportées par les étudiants et un

<sup>1</sup> Deschryver N. (2008), p.31 ; voir également à la même page un schéma présentant de façon fort pertinente l'articulation entre les différentes variables de l'expérience d'apprentissage.

socle d'élaboration de l'évaluation finale, produit qui doit prendre en compte ces différentes variables.

L'évaluation en elle-même est partie intégrante du processus et comme le chapitre 4 tentait de le montrer, elle s'insère à tout moment, dans une fonction tant prédictive, formative que sous la forme d'un bilan de compétences s'ouvrant vers la formation continue.

Participant à une formation professionnelle post-master d'enseignants, les étudiants du cours de *Pédagogie générale* sont assurément en première ligne pour profiter d'une telle perspective : tant leurs expériences d'étudiant et d'enseignant, leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage que leur projet professionnel sont à installer au cœur du dispositif de formation et, de fait, au cœur de chacune des unités d'enseignement qui constituent ce dispositif. L'adéquation entre les objectifs du cours et la forme de ce cours exige véritablement, pour éviter de sonner creux, que soit mis en œuvre un maximum d'éléments du discours de la pédagogie.

Plus encore, ces étudiants étant de futurs enseignants, le dispositif de formation mis en place doit servir de balise et d'exemple appliqué, en vue de les inciter à en faire de même en tant que praticien réflexif : gérer l'hétérogénéité, diversifier les approches proposées, évaluer en toute conscience de l'acte effectué..., toutes ces tâches sont celles qui attendent le futur enseignant et une pratique exercée sous ses yeux ne pourra que l'encourager à s'y lancer.

Il est évident que les pistes d'utilisation des TIC proposées dans ces pages restent relativement succinctes et peu détaillées, en particulier du fait que l'on a cherché, volontairement, à ne pas entrer dans des détails par trop techniques.

La gestion informatique demande une rigueur et un temps de travail que l'enseignant doit également apprendre à gérer ; en aucun cas, ceci ne saurait être un frein majeur, mais il faut en être conscient et le prendre en compte dans la planification de son travail. Ceci est bien entendu valable également pour l'étudiant, d'où cette nécessité d'être parfaitement explicite sur les exigences de travail liées au cours<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. pp.21-22 : « cahier des charges » de l'étudiant et supports méthodologiques proposés librement.

C'est, finalement, le rôle et le positionnement personnel de l'enseignant que la gestion de l'hétérogénéité réinterroge en le forçant à passer d'une position magistrale et confortable à une confrontation constante avec le produit de son enseignement ; il est parfois bien difficile d'accepter qu'il ne suffit pas d'enseigner pour que les étudiants apprennent... Même, et peut-être surtout à l'université où les préjugés des enseignants – St-Onge dirait les « postulats » – sur leurs étudiants sont fortement influencés par une vision transmissive de l'acte d'enseigner.

Corollaire évident : l'absolue nécessité d'une formation comme celle proposée en Didactique universitaire et qui devrait être imposée, peu ou prou, à tout praticien afin de lui permettre d'acquérir des outils de réfléchissement et des exemples de pratiques nouvelles, voire novatrices, grâce à l'apport des TIC.

Il n'est, en effet, pas aisé, pour tout praticien de l'enseignement d'oser être réflexif et de faire sien ces mots de Gaston BACHELARD :

**« Qui ne continue pas à apprendre est indigne d'enseigner... »<sup>1</sup>**



GASTON BACHELARD  
PAR GILBERT PINNA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Recherche désespérément source précise de cette citation ☺

<sup>2</sup> Source : Gilbert Pinna, *Le blog graphique*, <http://bit.ly/cTy28s>, dernière consultation le 30 mai 2010.

## Liste des abréviations

BEJUNE	Berne – Jura – Neuchâtel
CERF	Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la formation des enseignant-e-s du secondaire I et II (Rue P.-A. de Faucigny 2 / 1700 FRIBOURG).
CO	Cycle d'orientation – niveau secondaire 1
DAES	Diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire (I ou II).
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System.  Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) est un système européen de reconnaissance des prestations d'études qui permet également de les transférer et de les accumuler. Centré sur l'étudiant-e, il se base sur le volume de travail qu'il ou elle doit fournir en vue de réaliser les objectifs d'une unité d'enseignement. Ceux-ci sont fixés de préférence sous forme d'acquis de formation (learnig outcomes). Le volume de travail est exprimé en crédits: <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 crédit correspond à un volume de travail de 25 à 30 heures</li><li>• 60 crédits correspondent à 1 année d'études à plein temps</li><li>• En Suisse, 180 crédits sont nécessaires pour obtenir un diplôme de bachelor, et 90 à 120 crédits pour un diplôme de master.<sup>1</sup></li></ul>
EF	Enseignant-formateur (enseignant accueillant un stagiaire à l'année dans un de ses cours au moins)
EPS	Education physique et sportive
FAQ	Frequently asked questions – Foire aux questions
HEP	Haute école pédagogique – formation des enseignants du primaire dans certains cantons de Suisse.
PPO	Pédagogie par objectifs
QCM	Questionnaire à choix multiples
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNIFR	Université de Fribourg
UNIGE	Université de Genève
UNIL	Université de Lausanne

<sup>1</sup> Source : CRUS – Conférence des recteurs des universités suisses, *Qu'est-ce que l'ECTS ?*, <http://www.crus.ch/information-programmes/bologne-ects/qu-est-ce-que-l-ects.html?L=1>, consulté le 7 mai 2010.

## Références

- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris: Armand Colin.
- Charlier B. & Charlier E. (1998). *La formation au coeur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: de boeck.
- Chartier, D. (2003). *Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique - note de synthèse*. Savoirs 2/2003 (n° 2), p. 7-28.: En ligne : HYPERLINK "http://bit.ly/bdocau" <http://bit.ly/bdocau> .
- Deaudelin, C. & Lafortune L. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste*. Ste-Foix (Québec): PUQ.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Genève: Thèse de doctorat.
- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier, *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: de boeck.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Etienne R., Altet M. & al. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: de boeck.
- Giordan, A. (2002). *Apprendre* (2e ed.). Paris: Belin.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (3e ed.). Bruxelles: de boeck.
- Mante M. & al. (2010). *Gestion de l'hétérogénéité : l'entrée dans un nouveau thème*. NP.
- Mante, M. (2007). Gestion des différences. *L'Éducateur* 10/07 .
- Meirieu, P. (1993). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* Lyon: En ligne : HYPERLINK "http://bit.ly/b4fVWw" <http://bit.ly/b4fVWw> .
- Perrenoud, P. (2001). *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?*. Genève: En ligne: HYPERLINK "http://bit.ly/aquhZJ" <http://bit.ly/aquhZJ> .
- Perrenoud, P. (2004). *Évaluer des compétences*. Lausanne: L'Éducateur, n° spécial, mars 2004.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Genève: en ligne: HYPERLINK "http://bit.ly/cnudYz" <http://bit.ly/cnudYz> .
- Rogers, C. (1971). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Romainville, M. (2004). *Esquisse d'une didactique universitaire*. (n. s. Paru dans la Revue francophone de gestion (pp. 5-24), Ed.) Paris: La Sorbonne, CIDEGEF.
- Saint-Onge, M. (2008). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (2e ed.). Lyon: Chronique sociale.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: de boeck.

Articles portés à notre connaissance lors du **Module A7. Accompagner des étudiant-e-s dans leur apprentissage** (N. Deschryver) [26 février et 26 mars 2010].

Beauvais M., (2006). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité*. 7e colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes ». Auzeville. En ligne : <http://bit.ly/a3v6sn>.

Bireaud, A. (1990). *Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Revue Française de Pédagogie, 91, 13-23. En ligne : <http://bit.ly/cYLSi8>.

Caron, M. (1991). *La rétroaction écrite*. Les tâches du tutorat. Télé-université. Québec.

Daele A., Docq F. (2002) *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* En ligne : <http://bit.ly/9hzTuh>.

Denis, B. (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?* Distances et savoirs, 1 (1). En ligne : <http://bit.ly/bcM6id>.

Garrot-Lavoué E., George S., Prévôt P. (2009) *Rôles du tuteur*. Actes du colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Le Mans. En ligne : <http://bit.ly/caXHpK>.

Gounon, P., Leroux, P. et Dubourg, X. (2004). *Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne*. Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire, 3(1). En ligne : <http://bit.ly/d4D9WX>.

Paquette, D. (2001). *Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender*. In Revue DistanceS, 5 (1) : 7-35. En ligne : <http://bit.ly/97UJQn>.

Soubrié, T. (2005) *Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants*. En ligne : <http://bit.ly/aq5Pgu>.

Lambert M., Rossier A., Daele A., Lenzo G. (2009) *Le feedback aux étudiant-e-s*. Document UNIL et UNIFR. *Modèle et stratégies*. En ligne : <http://bit.ly/cKizzB>.

Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ?* Revue DistanceS, CQFD, Québec, 2000. En ligne : <http://bit.ly/b0rlv2>.

## Quelques sites

Centre de didactique universitaire, UNIFR, <http://www.unifr.ch/didactic/>, dernière consultation le 30 mai 2010.

Daele A., Blog *Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur*, <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/>, dernière consultation le 30 mai 2010.

De Peretti A. et Müller F., *Diversifier sa pédagogie, site d'autoformation*, <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/peretti/index.htm>, dernière consultation 30 mai 2010.

LIFE, Laboratoire de recherche *Innovation-Formation-Education*, UNIGE – faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <http://www.unige.ch/fapse/life/>, dernière consultation le 30 mai 2010.

Meirieu P., site de Philippe Meirieu consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie, <http://www.meirieu.com/>, dernière consultation le 30 mai 2010.

TECFA, Technologies de formation et d'apprentissage, UNIGE – faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <http://tecfa.unige.ch/welcome.html.fr>, dernière consultation le 30 mai 2010.

## Table des illustrations

Figure 1 : « Ma position initiale face à ce cours de <i>Pédagogie générale</i> » (52 réponses au total).....	9
Figure 2 : Thèmes abordés durant le cours de <i>Pédagogie générale</i> .....	11
Figure 3 : Répartition des 55 étudiants selon le thème de leur travail de master ou de doctorat.....	13
Figure 4 : Schéma d'une séquence d'enseignement.....	15
Figure 5 : La roue de Paquay.....	16
Figure 6 : Le triangle pédagogique.....	16
Figure 7 : Interprétation des descriptions de « l'enseignant idéal » en utilisant la roue de Paquay.....	16
Figure 8 : Interprétation des descriptions de « l'enseignant idéal » en utilisant le triangle pédagogique.....	16
Figure 9 : Modèle de Kolb (1984).....	17
Figure 10 : Extrait d'examen d'étudiant de <i>Pédagogie générale</i> , janvier 2010.....	27
Figure 11 : Extrait d'examen d'étudiant de <i>Pédagogie générale</i> , janvier 2010.....	31
Figure 12 : Deux extraits d'examens d'étudiants de <i>Pédagogie générale</i> , janvier 2010.....	42
Tableau 1 : Mise en parallèle des différents modèles de séquence d'apprentissage/enseignement.....	17
Tableau 2 : Illustration des traits de Wiggins pour l'évaluation du cours de <i>Pédagogie générale</i> .....	39

## Annexes

Annexe A	Référentiel de compétences de la formation DAES II
Annexe B	Plan du cours de <i>Pédagogie générale</i> 2009/2010
Annexe C	Choix de réponses à la question « Quelles sont vos attentes face à ce cours ? » (cf. Questionnaire disponible en ligne : <a href="http://bit.ly/cipNnp">http://bit.ly/cipNnp</a> )
Annexe D	Document distribué en conclusion du cours de <i>Pédagogie générale</i> , décembre 2009 : exemples de citations et d'ouvrages

## Annexe A : Le référentiel de compétences DAES II

*Le métier d'enseignant(e) est en mutation constante et doit s'adapter à la société dans laquelle il s'inscrit. Ce métier ne se limite pas à la réalité d'une ou de plusieurs classes, mais s'étend à la vie de l'institution dans laquelle il s'insère.*

*Ce référentiel présente une description de la future activité professionnelle des stagiaires dans une perspective complexe et évolutive. Il sera régulièrement actualisé. Il est fondé sur une analyse rationnelle de l'action (préparation, mise en œuvre, évaluation). Celle-ci est intégrée dans une logique institutionnelle et prend appui sur la relation pédagogique, conçue comme une ressource. Le caractère diachronique de l'activité professionnelle constitue dès lors la dernière entrée de ce référentiel.*

- 1) Planifier et mettre en acte l'enseignement
  - a) maîtriser les savoirs disciplinaires requis
  - b) transposer et transmettre les savoirs disciplinaires requis
  - c) planifier son enseignement en construisant des situations d'enseignement/apprentissage et les adapter à la réalité de la classe lors de leur application
  - d) varier les techniques d'enseignement utilisées pour favoriser au mieux l'apprentissage des élèves
  - e) intégrer dans son enseignement, de façon pertinente et critique, les médias et les technologies de l'information et de la communication
  - f) concevoir son enseignement en tenant compte d'une vision inter- et transdisciplinaire en rapport avec l'ensemble de la formation des élèves
  - g) citer ses sources et faire preuve d'honnêteté intellectuelle.
- 2) Gérer la classe
  - a) établir et faire respecter des règles explicites
  - b) ajuster sa posture aux situations rencontrées (présence, voix, espace, gestes, niveau de langage, etc.)
  - c) créer les conditions didactiques et pédagogiques favorables à l'apprentissage
  - d) concilier la gestion du groupe-classe et les besoins individuels
  - e) assurer les tâches administratives en conformité avec les règlements (absences, tâches à domicile, etc.).
- 3) Évaluer les effets de l'enseignement
  - a) fixer et communiquer les exigences attendues
  - b) prendre en considération et appliquer différentes méthodes d'évaluation des effets de son enseignement
  - c) prendre et traiter des informations en vue d'adapter l'enseignement (évaluation diagnostique)
  - d) dresser un bilan des acquisitions faites et encore à faire (évaluation formative et sommative)
  - e) communiquer clairement la situation de l'élève par rapport aux exigences
  - f) proposer des remédiations.

- 4) Comprendre la relation pédagogique
  - a) favoriser l'intégration de chaque élève dans le groupe-classe
  - b) susciter l'intérêt des élèves
  - c) prendre en considération les préalables (anticiper les difficultés, connaître les situations socio-culturelles, affectives, connaître la situation scolaire,...) aux situations d'apprentissages
  - d) amener les élèves à collaborer entre eux et à assumer des tâches de façon autonome
  - e) respecter les convictions des élèves compatibles avec le respect du groupe et de chacun de ses membres
  - f) conserver une bonne distance avec ses élèves
  - g) sanctionner adéquatement.
- 5) Intégrer son activité dans l'institution et le contexte
  - a) participer activement au développement de l'organisation et de la qualité pédagogique de l'école
  - b) connaître le cadre de travail : le fonctionnement et le cadre légal de l'institution (générale et particulière) ainsi que les ressources mises à disposition par l'institution
  - c) communiquer et/ou coopérer avec les directions, les parents, les pairs et les intervenants extérieurs
  - d) réfléchir aux enjeux de l'école post-obligatoire en prenant une part active aux débats de société.
- 6) Concevoir l'enseignement et sa propre formation dans la durée
  - a) repérer, comprendre et utiliser les ressources scientifiques à disposition (littérature professionnelle, réseau pédagogique, banques de données)
  - b) réfléchir sur sa pratique et la mettre en discussion avec ses pairs (dans ou hors institution)
  - c) établir un bilan de compétences et envisager une formation continue à moyen et long terme.

UNIFR / CERF / DAES II  
Groupe de travail (GvH, RP, TC, MC, NG) – 26.02.2007

## Annexe B : Plan du cours



Plan du cours 2009/10

CERF/DAES2 – P. CARRON

### 18.09.2009

1. Présentation générale
  - a. Vous et moi, l'enseignement et nous...
  - b. Wikipedia et nous : consigne de travail
  - c. Devenir un « praticien réflexif »
2. Définitions et cadres de réflexion
  - a. Théorie pratique (Durkheim)
  - b. Le tétraèdre : *enseignement / éducation / didactique / pédagogie*

### 02.10.2009

- c. La doctrine pédagogique
  - i. La rationalité instrumentale
  - ii. La pédagogie aujourd'hui
  - iii. Domaines d'études de la pédagogie
- d. Les fonctions du discours établi
  - i. Voie stratégique
  - ii. Voie interprétative

### 3. Enseigner, apprendre...

- a. Les 6 facettes de l'enseignant (R. Paquay)
- b. L'acte pédagogique (P. Meirieu)
- c. Les 10 compétences (P. Perrenoud)
- d. Le triangle pédagogique (J. Houssaye)

### 09.10.2009

4. Les déterminants de l'action éducative en milieu scolaire
  - a. Une histoire d'échelles
  - b. Qui décide de ce qui doit être enseigné ?

### 06.11.2009

- c. De la liberté et de la responsabilité...
- d. Enseignant / étudiant / parents
5. Notion d'*objectif pédagogique*
  - a. Définition
  - b. Les 4 composantes (D. Hameline)
  - c. L'opérationnalisation

### 13.11.2009

6. Notion de *compétence*
  - a. Définition(s)
  - b. Conséquences
  - c. Curriculum et plan d'études
  - d. Le curriculum caché !
7. L'évaluation
  - a. Fonctions et rôles

### 20.11.2009

- b. Quelques éléments de docimologie
- c. Les biais de l'évaluation

### 27.11.2009

- d. Retour aux objectifs et compétences
8. Différenciation et motivation
  - a. Pourquoi différencier ?
  - b. Quand différencier ?
  - c. Différencier ou ne pas différencier ?
  - d. Bref rappel (?) sur la motivation

### 04.12.2009

9. Les modèles d'enseignement/apprentissage
  - a. Trois modèles principaux et d'autres...
  - b. Apports et limites
  - c. Des choix à effectuer

### 11.12.2009

10. Un peu d'histoire
  - a. Quelques grandes figures
  - b. Quelques grands courants
  - c. Leur apport dans notre pratique au quotidien

### 18.12.2009

11. Devenir un « *théoricien praticien réflexif* »
  - a. Ce qui a été fait / ce qui a été appris
  - b. Ce qu'il reste à faire / ce qu'il reste à apprendre
  - c. Ce que vous avez fait / ce que vous avez appris

## Annexe C :

### Attentes initiales face au cours de Pédagogie (choix de réponses)

Je n'ai pas vraiment d'attente spécifique à ce cours.

apprendre des méthodes utiles

Qu'il m'apporte un peu de connaissance (noms, années, théories) mais beaucoup de possibilités de mise en pratique. Je vais suivre pendant quelques mois un cours que je vais essayer de mettre en pratique durant une vie. Ce que j'apprends par coeur je l'oublie en une nuit. Ce que je comprends je le garde une vie durant et je suis capable de le transposer dans des milliers de situations différentes.

N'ayant jamais fait de pédagogie, je souhaite premièrement savoir en quoi cela consiste. Par après j'espère que ce cours me servira pour donner les miens, pour mieux comprendre les élèves, leur façon de voir les choses, d'agir, d'apprendre et de comprendre comment agir envers eux selon les situations.

Question toujours difficile, je suis honnêtement une novice...

J'attends de ce cours qu'il ne soit pas fait de théories inexploitable, qu'il nous offre des outils de pédagogies que nous pourrions tester, utiliser, adapter dans nos cours dans un futur proche, mais plus lointain aussi, qu'il nous fournisse les différents courants, méthodes pédagogiques qui existent et que nous pourrions plus tard continuer à explorer nous-mêmes.

J'attends d'obtenir quelques pistes, idées pour me guider dans mon métier d'enseignante.

J'attends également qu'on envisage des cas pratiques, qu'on confronte nos expériences et qu'on en débâte.

Elargir le champ de conscience, l'horizon et la culture générale autour de la pédagogie afin de favoriser la réflexion réflexive concernant ma pratique d'enseignant.

Rencontrer, communiquer et dialoguer avec d'autres personnalités parmi l'enseignant et les collègues issus d'autres horizons.

J'espère acquérir une vision large des différentes théories existantes, de leurs avantages et désavantages, afin d'avoir une bonne base de réflexion pour préparer mon propre enseignement.

Comme dans tous les cours de cette formation, j'aimerais qu'on me donne des méthodes concrètes pour gérer des situations concrètes. Surtout des exemples de situations traitant de l'interaction enseignant-élèves (y compris des comportements qui donnent de mauvais résultats)

Apprendre à mieux gérer les situations difficiles que je pourrais rencontrer dans l'enseignement (problème de discipline, de motivation des élèves, de mutisme,...)

je désire dans un premier temps mieux comprendre le terme pédagogie, voir son champ d'application et son utilité. Par la suite, je souhaite réussir à utiliser en classe et dans la vie, les concepts et autres théories vu en cours. Réussir à m'auto-corriger en analysant mes cours et en m'autocritiquant. Etre réflexif car comme dans le sport, il faut toujours savoir regarder en arrière pour améliorer sa prestation future.

Ce cours va nous permettre je suppose d'avoir une meilleure culture générale quant aux courants pédagogiques et à leur développement. Il peut éventuellement nous donner quelques idées pour construire nos cours à l'avenir. Nous pourrions alors tenter de mettre sur pieds un cours à la Piaget ou au Père Girard. Mais je reste sceptique, car au moment où il s'agit d'enseigner, son propre style ressurgit immédiatement.

Apprendre, et pouvoir appliquer les théories et les façons de faire de certains pédagogues ou certaines écoles.

Essayer de faire du pratique avec des exemples concrets.

Acquérir un savoir faire, le digérer et l'organiser pour l'utiliser en pratique...

J'espère pouvoir connaître différents types de pédagogie et peut-être trouver celle qui se rapproche au mieux de celle que j'utilise le plus souvent.

## Annexe D : Pédagogie générale 2009-2010 : choix de citations

Ainsi le pédagogisme est un passage au Réel et à l'expérimentable, chaque moment de la vie devenant une occasion d'apprendre, du plus innocent divertissement à l'intimité du vécu dans la conscience individuelle de chacun. Le pédagogue prétend comprendre tel individu au point d'y adapter tout spécialement son enseignement. Son principe est : *faire feu de tout bois*. Son corollaire: tout le monde est toujours un étudiant qui s'ignore. On n'en finit pas d'apprendre.

3

« Un enseignant professionnel est certes d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. Mais, en outre, il est capable, seul et avec d'autres de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'autoformer tout au long de sa carrière » (...) Pour analyser ces pratiques, un enseignant professionnel utilise des savoirs des sciences humaines et sociales (...) et les articule avec des savoirs d'expérience. Dans la perspective d'une telle professionnalisation, une formation universitaire est considérée aujourd'hui comme indispensable.

5

personne crédible	organisateur d'une vie démocratique
médiateur interculturel	passer culturel
animateur d'une communauté éducative	intellectuel
garant de la Loi	

6



8

- L'homme libre ne doit rien apprendre en esclave (...) Les leçons que l'on y fait entrer de force n'y restent point.
  - Enseigner tout à tous et à tous les points de vue.
- 15
- Que chacun se fasse œuvre de lui-même.
  - L'enfant nous demande de l'aider à agir tout seul.
  - C'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes.

- Les élèves sont faits pour les leçons et non les leçons pour les élèves.
  - Seul l'élève apprend, mais il ne peut guère apprendre seul.
  - Chaque fois qu'on explique quelque chose à un enfant, on l'empêche d'inventer.
- 16
- Learning by doing.
  - Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même.
  - A travers les autres, nous devenons nous-mêmes.

Je ne puis mieux illustrer ceci qu'en disant que si d'autres que moi avaient eu la même expérience et y avaient découvert les mêmes indications, il en découlerait pas mal de conséquences :

1. Cette expérience impliquerait qu'il faudrait **renoncer à enseigner**. Ceux qui désireraient apprendre se réuniraient pour le faire.
2. Il faudrait **renoncer aux examens**, puisque ceux-ci ne peuvent mesurer que le type d'apprentissage que nous avons trouvé vain.
- 17 3. Il faudrait **renoncer, pour la même raison, aux notes et aux points**.
4. En partie pour la même raison, il faudrait **renoncer aux diplômes** en tant que preuves de compétence. Une autre raison en est qu'un diplôme marque la fin ou la conclusion de quelque chose, alors que celui qui veut apprendre ne s'intéresse qu'à un processus continu d'apprentissage.
5. Il faudrait **renoncer à faire part de ses conclusions**. Personne, en effet, n'apprend valablement à partir de conclusions.

- 18 Qu'il ne fasse pas un pas que vous n'avez prévu, qu'il n'ouvre pas la bouche et qu'il ne dise pas un mot que vous n'avez préparé, mais que tout ce qu'il fasse, il ait le sentiment de le faire seul et de sa propre initiative.

- Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien.
- 19 • Une tête bien faite, plutôt qu'une tête bien pleine.
- Jamais le signe sans la chose.

- 20 Mes rats et mes pigeons m'ont appris beaucoup plus que je ne leur ai appris !

- 24 Le problème actuel du constructivisme en éducation est donc qu'il risque d'apparaître comme étant de l'ordre du "didactiquement correct", d'autant qu'il concerne souvent davantage les discours que les pratiques. Il n'est pas sain que la référence se fasse ainsi révérence...

"Antécéder sans anticiper", c'est être là pour accueillir ce qui va se présenter, sans le "prévenir" au point qu'il n'y ait plus rien à dire ni à faire.

- 27 "Valoriser sans juger", c'est suspendre le fonctionnement spontané des stéréotypes et des catégories pour permettre à l'interlocuteur d'être entendu pour ce qu'il dit et non d'abord pour ce qu'il représente.

"Réguler sans régulariser", c'est éviter d'engluier l'interlocution dans les pièges de la dépendance affective, sans pour autant interdire aux affects de s'exprimer.

Je ne cesse pas, pour autant, de me battre et d'espérer. Une espérance désormais assignée à la modestie. Mais obstinée et inventive.

- 28 Une vertu fondamentale de l'éducateur [...] est bien l'indignation [...] Il est impossible d'éduquer sans croire, sans espérer, c'est-à-dire sans s'indigner de l'état dans lequel se trouve aujourd'hui le bien le plus précieux de l'humanité, son enfance.

Mais comment croire encore, sans se découvrir crédule ?...

UNIFR / CERF / DAES II P. Carron



Cours 10  
18 décembre 2009

- en fin... -