



De la mise en pratique du socioconstructivisme à l'enseignement donné par les jeunes en formation : un exercice de funambule ?

Se poser la question de l'état des lieux des pédagogies socioconstructivistes, behavioristes ou traditionnelles pose aussi deux questions essentielles : d'une part, celle de la formation aux différentes formes de pédagogies, historiques ou contemporaines, et de leur mise en œuvre et – d'autre part – celle des rémanences qui en sont issues et dont la culture collective des enseignants et des enseignants est empreinte.

Si, actuellement, les programmes et ouvrages en vigueur dans l'école publique relèvent essentiellement des apports des mouvements constructiviste et cognitiviste, dans les années 1970, ils s'inspiraient des éléments proposés par les travaux behavioristes, ceux-ci ayant eux-mêmes supplanté la domination des valeurs traditionnelles véhiculées par l'école publique et l'enseignement transmissif depuis sa création jadis. Au début du XXe siècle cependant, et en parallèle, les différentes écoles du mouvement de la

pédagogie dite « nouvelle » ont proposé des dispositifs innovants dont des échos résonnent encore aujourd'hui dans les classes, y compris dans celles qui ne se réclament d'aucune affiliation aux pédagogies alternatives. Freinet et Montessori, pour ne citer qu'eux, ont laissé des traces concrètes de leurs idées et des moyens qu'ils avaient développés, et ceux qui marchent sur leurs pas ne connaissent parfois même pas le nom de leur illustre prédécesseur en pédagogie.

La succession, et parfois la cohabitation de ces divers courants, idées pédagogiques et philosophiques ont fini par faire fondre, dans l'imaginaire collectif, leurs frontières, par estomper les querelles idéologiques, qui furent pourtant souvent vives, par faire oublier leurs conceptions fondatrices pour n'en retenir que quelques éléments, ceux qui restent en phase avec l'évolution sociale et les besoins concrets des enseignants. Et les courants les plus contradictoires se retrou-

vent dans un melting-pot étonnant, voire détonnant, pour peu que l'on se penche sur les ingrédients qui composent les gestes de l'enseignant, cet artisan qui possède l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement, ou encore de bricoler en quête de la fée « occasion », un joueur, tresseur, doseur, tacticien du quotidien (Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1996 pour ne citer qu'eux). Les origines épistémiques des théories de l'apprentissage dont des bribes sont convoquées dans la pratique, lorsqu'elles le sont, deviennent alors vagues et leurs rémanences se mêlent et se dissolvent dans le feu de l'action quotidienne.

C'est la composition de cette étrange recette, à l'arôme d'un pragmatisme certain, que révèle (du moins en partie) l'observation en situation, par des superviseurs formateurs, des jeunes en formation à l'enseignement à la HEP-VS et le contenu des entretiens qui y font suite. De fait, à la question de savoir ce qui permet de dire (parce que cela a été affirmé par l'étudiante ou l'étudiant) que la séquence proposée était fondée sur les caractéristiques socioconstructivistes, les étudiantes et les étudiants évoquent l'un des trois cas de figure suivant pour justifier leur pratique :

1. Les caractéristiques sont décrites de manière tout à fait correctes, le 'socio' est détaché du 'constructiviste' et expliqué en soi, des exemples de mises en œuvre lors de la séance supervisée sont amenés à propos.
2. Le sens commun répond : parce que « je les ai mis par groupe » ; « j'ai suivi les indications de la méthodologie » ; « je ne suis pas intervenu » ; « j'ai fait une mise en commun » sans considération pour le contenu de ladite synthèse qui souvent relève de facteurs affectifs (contents ou non ; difficile ou non) plutôt que cognitifs (ce qu'ils ont réellement appris). Le béhaviorisme (connoté négativement, comme un défaut voire un échec d'organisation) est assimilé au transmissif ; le collectif est assimilé au frontal ou qualifié de béhaviorisme.
3. Le métier d'élève a pris le dessus. L'affirmation estimée pédagogiquement correcte est jugée conforme aux attentes institutionnelles et cela seul justifie son énonciation : « c'est ce que l'institution veut entendre, alors, je le dis, mais en réalité, je ne sais pas ce qui se passe. J'ai fait comme je pense, comme ça se fait dans cette classe d'habitude ».

Le cas 1 est le plus rare, le 2 le plus courant. Le premier énoncé est celui qui met le superviseur dans un état de contentement certain, le troisième questionne le rapport à la formation de l'étudiante ou l'étudiant, et rejoint finalement le second : malgré les apports théoriques reçus dès l'entrée en formation¹ et l'obtention des crédits dans les domaines concernés, leur mise en œuvre tout comme l'identification des conceptions sous-jacentes aux dispositifs mis en œuvre sur le terrain restent délicates, difficiles. Le sens commun qui habite l'étudiante, l'étudiant et son praticien formateur prend le dessus lorsque la situation est ressentie comme étant stressante (le cas des

séquences de supervision). Resurgit alors par la grande porte, l'ancienne et récurrente difficulté relative à l'intégration des savoirs théoriques dans la pratique et de l'analyse de sa pratique à l'aune des savoirs théoriques adéquats.

Les étudiantes et les étudiants, finalement, agissent en cohérence avec leur souci premier, tout en tentant de sauver la face avec un discours 'pédagogiquement correct' souvent de bonne foi. Le premier enjeu, pour eux, est bel et bien de « prendre » et « tenir » la classe, c'est-à-dire d'instaurer un minimum d'ordre et de discipline leur permettant d'apprendre eux-mêmes le métier tout en faisant apprendre les élèves (Saujat, 2004), avant de pouvoir vraiment « faire la classe », c'est-à-dire se centrer sur les apprentissages des élèves proprement dits, oser des dispositifs innovants et audacieux et quitter le besoin de maîtrise qui ne sert, finalement, qu'à gérer leurs angoisses de novices. Autrement dit, il devient possible de mettre en place des dispositifs réellement constructivistes quand l'absence de préoccupation de la compréhension des élèves (le cas dans l'enseignement transmissif ordinaire), la planification élaborée en fonction du contenu et portée par une stratégie d'enseignement unique ont laissé la place à un questionnement à propos de l'apprentissage des élèves, à la planification en fonction du contenu et des élèves, aux stratégies d'enseignement diverses, à la préoccupation et l'identification détaillées d'indices de compréhension des élèves (Boudreau, 2001).

L'enjeu de la formation par alternance est de taille, et sa réalisation difficile. La connaissance des cadres théoriques est nécessaire mais vaine en soi. Leur actualisation à travers l'analyse des pratiques et des situations, proposée au début du XXe siècle déjà par Dewey, aussi coûteuse en temps et en énergie soit-elle, reste à ce jour la meilleure hypothèse dont nous disposons. Certes, les processus d'autorégulation cognitive en œuvre restent encore à élucider pour former un enseignant expert, capable de discerner les conceptions sous-jacentes à ses dispositifs d'enseignement-apprentissage, de justifier ses choix (y compris celui d'un dispositif béhavioriste ou transmissif si le contexte l'impose) et leurs effets sur les apprentissages.

Danièle Périsset Bagnoud
Haute École Pédagogique du Valais et Université de Genève

Références

- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 65-84.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.
- Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF, 2e éd. 1999.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, pp. 97-106. Neuchâtel : IRDP et CDHEP.

¹ Et notamment les synthèses claires proposées par Vienneau, R. (2006). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Morin, Chenelière.