

# Marc ROMAINVILLE,

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur

## ✓ D'où vient votre intérêt pour les questions d'éducation?

**MR:** Rétrospectivement, je pense que plusieurs expériences personnelles ont contribué à développer mon intérêt pour l'éducation. Je n'en citerai qu'une. Durant mes études "classiques" (dans tous les sens du terme...) chez les "bons pères jésuites", j'ai eu l'occasion de participer à une expérience originale de mouvement de jeunesse. Dans un quartier très défavorisé de Namur, des instituteurs avaient fondé une troupe scout et j'en suis devenu un des animateurs. J'y ai rencontré des enfants éveillés et perspicaces, des parents protecteurs et préoccupés de l'avenir de leurs enfants. Et pourtant, ces jeunes connaissaient une trajectoire scolaire particulière qui, évidemment, ne passait pas par mon collègue. Orientés tôt vers des filières dont je ne connaissais même pas l'existence, ils fréquentaient une "autre" école et quittaient d'ailleurs rapidement le monde de l'enseignement. Cela a été un élément marquant. Intuitivement, je sentais bien qu'il ne s'agissait ni d'une question de mérite ni d'une question de compétences. En fait, je découvrais sur le terrain la théorie de la reproduction de BOURDIEU selon laquelle l'école exerce une fonction de reproduction des hiérarchies sociales. Cela m'a beaucoup questionné en tant qu'adolescent.

J'ai eu aussi des enseignants qui m'ont beaucoup marqué. Et quoi qu'en pensent les tenants de l'auto-socio-constructivisme, ce sont ceux qui ont réussi à me transmettre un certain nombre de choses comme la passion pour leurs disciplines et pour le questionnement critique. Je me souviens, notamment, d'un professeur de géographie qui nous a introduits à la géographie humaine et à une série d'idées qui allaient à l'encontre du sens commun.

Ensuite, j'ai fait des candidatures en psychologie à l'université de Liège, puis la licence en sciences de l'éducation. J'ai notamment suivi les cours de G. DE LANDSHEERE, qui m'a initié à une tout autre approche des problèmes de l'éducation, puisque c'était la grande mode de la pédagogie expérimentale. Les sciences de l'éducation se constituaient alors péniblement en discipline universitaire et essayaient de se démarquer de la pédagogie par l'emprunt de méthodes quantitatives et expérimentales. Certes, on sourit aujourd'hui de ce positivisme naïf, mais j'y ai quand même appris un certain nombre de choses et notamment, ce souci de toujours essayer de tenir compte des faits, du réel, des données. C'est, me semble-t-il, une vieille tradition belge en pédagogie,

au contraire de certains courants français qui donnent la priorité à la pure spéculation.

## ✓ Les sciences de l'éducation représentaient le choix d'une formation ou d'un métier?

**MR:** Comme je ne savais pas du tout à quel métier cela allait aboutir, il s'agissait du choix d'une formation, et même plutôt d'un souhait d'approfondir un domaine d'intérêts. À la fin des études universitaires, j'ai travaillé six mois comme enseignant en promotion sociale, dans le cadre du certificat d'aptitudes pédagogiques, la formation pédagogique des enseignants des cours de pratique professionnelle. Ensuite, en 1983, s'ouvre à Namur un service de pédagogie universitaire. C'est Jean DONNAY qui en a l'idée et qui le met en place. Le souci était d'accompagner l'étudiant dans sa transition entre le secondaire et le supérieur. On a commencé par l'accompagnement des difficultés d'apprentissage des étudiants. En matière de pédagogie, on marche sur des œufs à l'université: la liberté académique est une valeur sacrée dans ce "tout petit monde", les enseignants sont hyper-spécialistes dans leur domaine et donc considérés *a priori* comme très compétents, y compris dans la transmission du savoir. Au départ, l'idée même d'introduire la réflexion pédagogique ou la didactique à l'université était jugée par certains comme hérétique ou, du moins, audacieuse.

On a donc préféré commencer par observer, analyser et rendre compte des difficultés d'apprentissage des étudiants, de manière même individualisée. Puis, en ayant constaté un certain nombre de difficultés récurrentes, nous avons proposé d'assurer des séminaires facultatifs sur la méthodologie du travail universitaire et progressivement, nos services sont petit à petit passés de l'étudiant à l'enseignement, puisque les problèmes que les étudiants rencontrent questionnent en retour les pratiques pédagogiques.

## ✓ Comment forme-t-on les professeurs d'université?

**MR:** Une des voies, c'est de susciter la réflexion à partir des difficultés d'apprentissage vécues par les étudiants. Nous organisons chaque année une journée pédagogique. La dernière portait sur les compétences langagières des étudiants. Nous avons analysé des copies d'étudiants de première année et interviewé les professeurs à propos de l'interprétation qu'ils faisaient des difficultés des étudiants et de l'influence des com-

pétences langagières dans ces difficultés. La synthèse de ces informations a été renvoyée à l'ensemble du corps enseignant. Dans ce type d'action, notre chance est de pouvoir fonctionner dans un cadre académique et d'allier ainsi formation et recherche.

Nous avons également introduit des modules d'enseignement méthodologique dans tous les cours préparatoires destinés fin août ou début septembre à l'ensemble des futurs étudiants. Pendant l'année, nous assurons aussi des remédiations pour lesquelles nous nous sommes intégrés le plus possible aux structures existantes. Ces différentes actions ont pour objet les méthodes de travail: la prise de notes, le plan, le résumé, la synthèse, la mémorisation, jusqu'à la gestion d'une session d'examens.

Un autre aspect des choses, c'est l'accompagnement des enseignements. Par exemple, à la demande des enseignants eux-mêmes ou des coordinateurs de programmes ou d'année, on peut réaliser des accompagnements pédagogiques, comme l'observation de cours: je rencontre la personne avant le cours pour connaître ses objectifs et les questions qu'elle se pose, puis je vais observer une ou deux séances; on se retrouve ensuite pour un "débriefing" sur la base des informations que j'ai pu recueillir en fonction des critères qu'elle m'avait demandé d'observer. On peut aussi interviewer des étudiants si on estime qu'il y a un problème particulier dans une section, s'il y a une surcharge de travail ou un manque évident de participation, par exemple.

#### ✓ **Et à Louvain-la-Neuve?**

**MR:** À l'UCL, j'assure des cours de didactique dans le cadre de l'agrégation, pour les sciences sociales et la philosophie et lettres. Un des aspects intéressants est la grande variété du public. Par exemple, le département des sciences sociales regroupe le droit, la criminologie, les sciences économiques, politiques et sociales et j'en passe... Ces étudiants prennent parfois des positions très contrastées sur les questions pédagogiques abordées au cours. On voit bien alors que les questions d'éducation suscitent des positionnements très divers selon la faculté d'origine et selon le modèle de société qu'ils ont en tête. Mon intervention en agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur constitue pour moi un complément intéressant dans la mesure où, quand je travaille à Namur avec les étudiants de première candi, je ne peux plus simplement critiquer le secondaire: les enseignants du secondaire font ce que l'agrégation universitaire leur a appris à faire...

#### ✓ **Dans ces apprentissages liés à l'agrégation, comment vous situez-vous au point de vue méthodologique?**

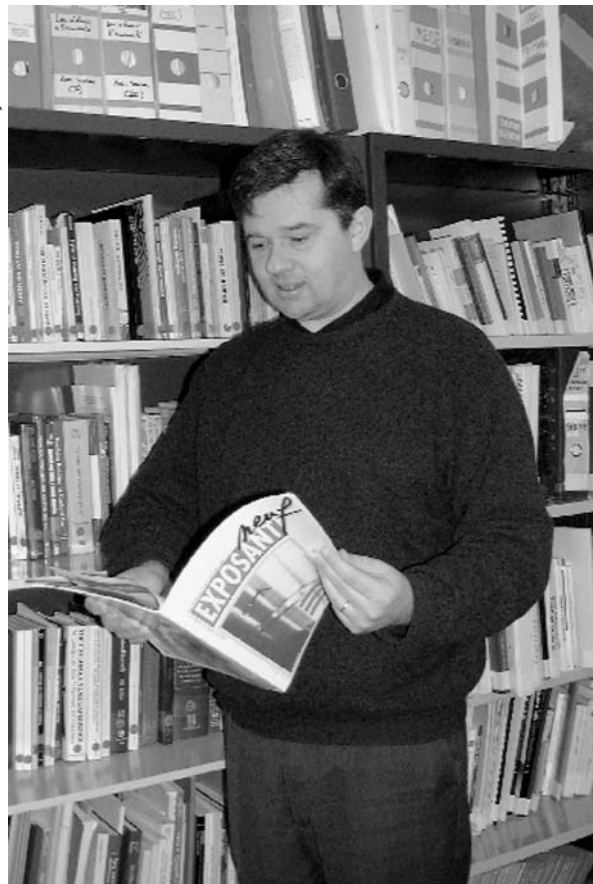
**MR:** En la matière, j'évite toute position dogmatique. S'il y a bien quelque chose qui m'énerve, c'est ce soi-disant changement de paradigme entre un enseignement centré sur le maître et un autre centré sur l'élève. Nous avons quand même tous eu de bons profs,

peut-être un peu "transmetteurs" - parce que c'était l'époque aussi -, cela ne les empêchait pas d'être centrés sur les élèves et leurs apprentissages. J'ai parfois un peu peur de cette schématisation outrancière et dichotomique. Évidemment, je crois qu'il faut sensibiliser les jeunes de l'agrégation à de nouvelles façons d'enseigner, ne fût-ce que parce que le public a changé et que ses motivations sont en général plus immédiates, comme la société dans son ensemble d'ailleurs. Cette nouvelle façon de penser des jeunes peut justifier en partie l'approche par situations-problèmes où, assez rapidement, on voit comment les savoirs peuvent se mobiliser pour résoudre un certain nombre de tâches. Personnellement, je crois qu'il faut passer beaucoup de temps, à l'agrégation, à l'explicitation des enjeux liés aux réformes et aux innovations didactiques. On ne peut pas demander à quelqu'un de s'engager dans un certain nombre de nouvelles façons de faire la classe s'il n'a pas d'abord bien compris les valeurs qui justifient ces changements et s'il n'adhère pas. On doit aussi travailler sur les difficultés effectives: la démotivation des élèves, le décrochage scolaire ne sont pas de purs fantasmes de pédagogues. Il faut montrer que certaines méthodes ou pratiques nouvelles sont parfois plus à même de répondre à ces enjeux.

#### ✓ **Dans votre parcours, quelles sont les personnes qui vous ont particulièrement marqué?**

**MR:** Paolo FREIRE, Gilbert DE LANDSHEERE et Pierre BOURDIEU.

Photo: François TEFNIN



### ✓ **Quels sont vos intérêts pour l'avenir?**

**MR:** Après avoir travaillé sur les difficultés d'apprentissage des étudiants, mon défi actuel serait de construire une vraie didactique de l'enseignement supérieur. D'autre part, on se rend compte que des problèmes qu'on ne connaissait pas il y a vingt ou trente ans vont envahir l'enseignement supérieur. Un exemple: la motivation. Comme nous ne sommes plus dans l'enseignement obligatoire, on a toujours estimé que l'étudiant qui s'inscrit est motivé *a priori*. De plus en plus, on se rend compte que certains choix d'études supérieures sont liés tout simplement à la volonté de poursuivre sa scolarité. Ces nouvelles dimensions ressemblent étrangement aux problèmes de la fin secondaire. La massification de l'enseignement supérieur provoque en fait la montée progressive d'une série d'enjeux, de défis et de problèmes qui avaient jusque-là épargné le supérieur, comme celui de la discipline par exemple.

#### **Bibliographie choisie**

M. ROMAINVILLE, *L'évaluation de la qualité dans le supérieur. Enseignement supérieur en Europe*, XXIV, 3, 117-130, 1999.

M. ROMAINVILLE, "Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre?" in R. PALLASCIO & L. LAFORTUNE (eds), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Presses de l'Université du Québec, 2000.

M. ROMAINVILLE, "Et si on arrêta de tirer sur le pianiste?" in J.-M. DEFAYS, M. MARECHAL & S. MELON (eds), *La maîtrise du français*, De Boeck, Bruxelles, 2000, pp. 79-90.

M. ROMAINVILLE, *L'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000.

M. ROMAINVILLE, "Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition" (avec S. ALAVA), in *Revue française de pédagogie*, n°136, 2001, pp. 159-180.

### **"Si professionnellement, je ne faisais pas ce que je fais, j'aurais aimé..."**

... étudier et pratiquer l'histoire, parce que je suis toujours très amusé de constater comment des problèmes présentés comme "nouveaux" sont en fait très anciens. Par exemple dans le domaine universitaire, dès 1948, les taux d'échec en premier cycle commencent à inquiéter sérieusement le gouvernement français au point de créer une propédeutique... La mémoire de l'histoire évite de se fourvoyer dans des voies qui ont été testées sans effets positifs. Nous pouvons ainsi profiter des analyses effectuées à ce moment-là. Ceci ne signifie pas que des choses qui n'ont pu se réaliser à l'époque ne sont pas réalisables

aujourd'hui en fonction du changement de contexte. Le regard historique n'enferme pas, il éclaire et permet de prendre une distance salutaire.

### **"Le trait de personnalité le plus important chez les enseignants, c'est..."**

... ce que j'appelle "l'enthousiasme contagieux". Double enthousiasme: celui que l'on éprouve pour sa discipline et pour le type de questionnement qui y est privilégié et celui de faire découvrir ce genre de choses à des jeunes.

### **"Si j'étais ministre de l'éducation, la première mesure que je prendrais, c'est..."**

... de signer publiquement une lettre qui m'engagerait solennellement à ne pas prendre de nouvelles mesures pendant 6 mois à un an. Beaucoup de réformes ne partent en effet pas d'une bonne connaissance préalable du problème. Cela me semble avoir été le cas, par exemple, de la réforme des Départements Pédagogiques des Hautes Écoles qui a été manifestement imposée et précipitée, sans un état des lieux complet, réaliste et effectué par des gens du terrain. ■

#### **La revue des revues**

##### ■ ÉCHEC À L'ÉCHEC (CGE)

N°152, novembre 2001, "Pédagogie institutionnelle 1"

N°153, janvier 2002, "Pédagogie institutionnelle 2"

##### ■ CAHIERS PÉDAGOGIQUES (CRAP)

N°399, décembre 2001, "La médecine dans l'école"

N°400, janvier 2002, "Oser l'oral"

##### ■ LE MONDE DE L'ÉDUCATION

N°298, décembre 2001, "L'islam et les jeunes"

N°299, janvier 2002, "L'humanitaire à l'école"

##### ■ SCIENCES HUMAINES

N°122, décembre 2001, "Le changement personnel"

##### ■ VIE PÉDAGOGIQUE

N°120, septembre-octobre 2001, "L'évaluation des apprentissages: un sens à trouver"

N°121, novembre-décembre 2001, "La réforme du secondaire au Canada"