



Enseigner

D'emblée, il faut noter l'aspect résolument actuel sous lequel la question - enseigner - est traitée. Tout au long des chapitres, chacune des interrogations est développée par un expert de manière accessible. Pédagogues, psychologues, sociologues, sans oublier les épistémologues et autres chercheurs se passent le témoin, chacun développant son approche sans entrer dans une vaine émulation intellectuelle entre scientifiques.

REGARDS SÉLECTIFS

Au travers de ses trois parties, l'ouvrage développe successivement la confrontation des opinions sur la relation qu'entretiennent la recherche et l'action, l'implication des valeurs dans l'acte d'enseigner ainsi que les finalités de ce dernier. La recherche et le savoir sont, quant à eux, posés comme socialement construits et culturellement situés.

Il est évidemment impossible d'analyser ici en profondeur chacune des matières évoquées dans cet ouvrage. Ce sont donc les perspectives et les résonances que quelques thématiques choisies offrent entre elles qui seront présentées ici.

L'approche politique de l'acte d'enseigner, développée - entre autres - par **MANGEZ**², avance un postulat fort et difficilement attaquant : la non-neutralité de tout modèle pédagogique.

"Pour toute société ayant instauré un système de transmission de savoirs, il existe des désaccords entre groupes sociaux à propos de la «bonne» manière de réaliser cette opération de transmission". Par conséquent, *"le champ pédagogique est le lieu d'une lutte pour la définition de la pédagogie légitime".*

Sans pour autant se cantonner dans une vision aux relents de luttes des classes, opposant la pédagogie productive à la pédagogie expressive (**PLAISANCE**) ou encore, la pédagogie explicite *versus* implicite (**BOURDIEU**), **MANGEZ** reconnaît à la fois les vertus d'une pédagogie explicite pour les classes défavorisées (à l'instar de **BOURDIEU**),

Une des dernières publications¹ de la collection "Apprendre" des Presses Universitaires de France porte un titre aussi bref qu'ambitieux: Enseigner. Nombreux sont les ouvrages à l'appellation similaire et aujourd'hui tombés aux oubliettes. Celui-ci risque-t-il de rejoindre ceux-là?

mais aussi les effets inégaux des pédagogies dites invisibles - comprenez non frontales - comme le soupçonne **BERNSTEIN**. Ces approches dichotomiques renvoyées dos à dos, **MANGEZ** insiste sur le rapport de plus en plus instrumental à la scolarité, imputé aux transformations sociales provoquées par la massification scolaire et la crise de l'emploi.

LA NON NEUTRALITÉ DE LA RECHERCHE

Ce chapitre dissimule à peine le rapport au politique qu'entretiennent le domaine éducatif et, par extension, la recherche en éducation. Le

chapitre de **LESSARD**³ montre bien que si le politique agit - parfois - en fonction d'une quelconque avancée scientifique, celle-ci doit au préalable faire l'objet d'une transformation ou d'une forme de "traduction". Les sciences humaines et sociales jouent dès lors un rôle d'informateur des pratiques sociales. Ainsi, elles décrivent et expliquent le fonctionnement des classes, des écoles, de l'apprentissage... Elles peuvent adopter une optique instrumentale: c'est le cas quand elles établissent des corrélations entre des moyens et des fins (par exemple, quand elles étudient l'apport de l'approche par compétences à la réussite scolaire). Elles peuvent aussi développer une approche conceptuelle, en permettant une meilleure compréhension du monde (par exemple, quand elles établissent les différences entre les approches pédagogiques explicite et implicite).

La Science n'est jamais que le produit d'un savoir socialement construit, soumis à la concurrence entre chercheurs et au débat collectif. Donc, pas de *One Best Way* invoquée au nom de la Science. Ainsi, **SLAVIN**⁴ reconnaît un développement plutôt chaotique de l'évolution des savoirs issus de la

recherche en éducation: *"La relation entre la recherche sur l'enseignement et les pratiques éducatives ressemble davantage aux caprices de l'art et de la mode qu'aux progrès systématiques observés dans les domaines de la médecine, de l'agriculture ou de la technologie"*. Sa présentation du programme *Success For All* témoigne, quant à elle, d'un choix politique initial à poser pour voir se développer un enseignement efficace. Preuves statistiques à l'appui - où la science est ici le révélateur des pratiques socialement construites -, **SLAVIN** démontre toute l'efficacité de son programme. Pourtant, il importe de le rappeler, la dérive de la promotion d'une pédagogie miracle n'apparaît heureusement pas.

Pour preuve, sont confrontées les deux approches pédagogiques anti-nomiques sujettes, encore et toujours, à d'interminables polémiques: le socioconstructivisme face à la pédagogie explicite.

EXCLUSIVES OU COMPLÉMENTAIRES?

LEGENDRE⁵ nous dresse un rapide mais riche aperçu du socioconstructivisme et de ses implicites théoriques par l'épistémologie, la psychologie et, bien sûr, la didactique et la pédagogie. Sans en refaire le développement, ce qui est rassurant c'est l'insistance avec laquelle l'auteur développe la dimension non dogmatique que revêt cette pratique de l'apprendre: *"Tout apprentissage est une activité d'élaboration de sens, culturellement située, qui engage l'activité intellectuelle de l'élève"*. En parallèle, est développé l'enseignement explicite. Bien qu'on ose trop peu l'avouer, il recèle de nombreuses qualités et, sur plusieurs points, n'apparaît pas si éloigné du précédent. En effet, c'est à tort qu'on les oppose trop souvent.

À (AP)PRENDRE...

Cet ouvrage est susceptible d'intéresser un grand nombre d'acteurs de l'éducation. Enseignants, chercheurs, cadres, inspecteurs, normaliens... tous trouveront des chapitres les concernant directement, de même qu'un aperçu de la réflexion actuelle sur des problématiques qu'ils connaissent sans doute moins.

À lire absolument! ■

RODOLPHE POLIS

1. Vincent DUPRIEZ et Gaëtane CHAPELLE (sous la dir.), *Enseigner*, coll. "Apprendre", PUF, Paris, 2007.

2. Catherine & Éric MANGEZ, sociologues, université de Louvain.

3. Claude LESSARD, professeur, directeur de LABRIPROF (laboratoire de recherche et d'intervention sur les professions de l'éducation), université de Montréal.

4. Robert E. SLAVIN, Center for Social Organization of Schools (CSOS), Johns Hopkins University.

5. Marie-Françoise LEGENDRE, professeure agrégée, faculté des sciences de l'éducation, université de Laval.

"Les enseignants efficaces sont donc ceux qui ne sont pas trop rigides, qui fondent leur jugement sur la réalité observable plutôt que sur des stéréotypes et qui croient dans la réussite de leurs élèves (ce qui ne veut pas dire qu'ils développent des attentes irréalistes car celles-ci peuvent alors induire des buts inatteignables, devenir inhibantes et, in fine, contre-productives). Ils sont attentifs aux réalisations de leurs élèves et ils sont capables de réviser leur jugement. Le dogmatisme est à cet égard bien dangereux pour les élèves initialement mal jugés, qui n'auront guère de chances de parvenir à imposer à leur enseignant une meilleure définition d'eux-mêmes (bien des efforts accrus et des résultats améliorés peuvent demeurer inaperçus ou mal interprétés: c'est de la chance, il a été aidé, il a copié...). Cela apparaît de manière d'autant plus marquée que les enseignants sont en général peu conscients du comportement différencié qu'ils adoptent avec leurs élèves. Et il leur est encore plus difficile de contrôler la transmission de leurs émotions, qui s'effectue pour l'essentiel par le canal non verbal (sourires, gestes, proximité...), que les élèves sont fort habiles à décoder.

L'efficacité des enseignants apparaît donc moins comme une caractéristique intrinsèque de l'enseignant que comme le résultat d'une interaction avec la situation d'enseignement et les élèves (...)"

Pascal BRESSOUX, extrait du chapitre 6 "Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace?", pp. 105-106.