



**HAL**  
open science

# **Se former à l'enseignement est un travail de terrain. Créer et faire vivre un atelier Enseigner les sciences sociales à l'université**

Stéphanie Tralongo

## ► To cite this version:

Stéphanie Tralongo. Se former à l'enseignement est un travail de terrain. Créer et faire vivre un atelier Enseigner les sciences sociales à l'université. Chemins de formation, 2016, 20. ⟨halshs-01692170⟩

**HAL Id: halshs-01692170**

**<https://shs.hal.science/halshs-01692170v1>**

Submitted on 24 Apr 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Tralongo S. (2016), « Créer et faire vivre un atelier Enseigner les sciences sociales à l'université », in Ségolène Le Mouillour et Gwenola Réto, *Chemins de formation au fil du temps...*, n°20.



Stéphanie Tralongo  
Centre Max Weber, Equipe MEPS stephanie.tralongo@univ-lyon2.fr

Références complètes : Stéphanie Tralongo, « Créer et faire vivre un atelier Enseigner les sciences sociales à l'université », in Ségolène Le Mouillour et Gwenola Réto, *Chemins de formation au fil du temps...*, n°20, 2016, ISBN : 978-2-343-09046-7 • 252 pages

**Résumé** : L'article présente une expérience de création et d'animation d'un atelier de formation à l'enseignement des sciences sociales à destination de titulaires et vacataires universitaires. Mené depuis deux années, regroupant une dizaine de participants, cet atelier s'appuie sur une approche disciplinaire pour fabriquer un espace collectif, réflexif et formatif. L'analyse des retours montre que si un « collectif pédagogique » s'instaure bien, qu'il occasionne un enrichissement du répertoire des pratiques pédagogiques, l'objectivation de celles-ci produit également une vision davantage affinée du périmètre réel d'intervention des enseignants, mettant en exergue les contradictions affichées entre la volonté universitaire de réussite des étudiants et la réduction des coûts.

**Abstract** : The article presents an experience of creation of a training workshop for teaching social sciences to academics and contractors. Conducted for two years, bringing together a dozen participants, this workshop is based on a disciplinary approach to make a collective reflective and formative space. The analysis of returns shows that a "pedagogical collective" is growing up. It causes an enrichment of the pedagogical practices directory. Non the less the objectification of these also produces a more refined view of the real scope of intervention of teachers, highlighting the contradictions between academic displayed willingness to student success and reduce costs.

**Mots clés** : pédagogie universitaire ; sciences sociales ; formation des enseignants-chercheurs ; université  
**Key words** : Higher Education ; Social Science ; academics training ; university

## Introduction

Depuis plus d'une dizaine d'années en France et de façon plus ancienne dans d'autres pays, des dispositifs et initiatives visant la formation des enseignants du supérieur se développent (Rege Colet & Romainville, 2006). Il peut s'agir de manifestations de types journées d'études, colloques, conférences, assises, ou de services institutionnalisés tels que des Services Universitaires de Pédagogie (Frenay & Paquay, 2011). L'ensemble relève de la mise en œuvre d'une injonction à se préoccuper de pédagogie dans l'enseignement supérieur en situant l'action au niveau de l'établissement au moyen d'un « management par la qualité » (Garcia, 2008 : 67). Il en résulte une manière tout à fait spécifique de problématiser non seulement la « pédagogie du supérieur » (dont la finalité est la performance de l'université), mais aussi la professionnalité des enseignants-chercheurs (dont la formation à l'enseignement doit garantir l'atteinte de cette finalité). Au regard de ces transformations en cours, il apparaît important de ne pas céder à un certain nombre d'amalgames : s'il est indéniable qu'il n'est pas dans la tradition pour les futurs enseignants du supérieur de recevoir une formation à l'enseignement institutionnalisée, cela ne les transforme pas pour autant en « profanes » (Garcia, 2008) des questions pédagogiques et surtout, cela ne signifie pas que ces questions doivent être abordées sans référence solide et nourrie aux disciplines.

L'expérience relatée ici s'appuie sur ces réflexions et constitue une approche originale par rapport à l'existant. Il s'agit de la création à la rentrée 2013, par l'équipe MEPS du Centre Max Weber (UMR 5283) d'un atelier portant sur la formation à l'enseignement des sciences sociales dans le supérieur. S'adressant autant aux titulaires qu'aux vacataires, l'atelier fait le pari qu'on peut mobiliser une approche disciplinaire - dont la forte culture de réflexivité produite par l'apprentissage de la recherche - pour questionner l'expérience d'enseignants du supérieur.

Cet article vise un « objectif double », à la manière dont C. Soulié l'évoque : il relève d'une tentative d'objectivation de catégories de perception et d'action à propos de la pédagogie universitaire, et d'une « recherche de solutions pratiques » par l'auto-analyse du fonctionnement de l'atelier (Soulié, 2002 : 12). Il se décline en deux parties. Dans la première une présentation du déroulement et du contenu de l'atelier est menée. Dans la seconde, le bilan et une auto-analyse de cette action sont proposés.

## L'atelier : principes et mise en œuvre

### Le modèle explicite : un atelier de méthodologie de la recherche

L'idée de constituer un atelier d'enseignement des sciences sociales est née au cours d'un échange avec une doctorante qui venait d'assurer pour la première fois des cours de sociologie en science politique. Nous imaginons que nous pourrions organiser des rencontres régulières autour des questions d'enseignement. Le modèle sur lequel on s'est explicitement appuyé est celui d'un atelier de méthodologie de la recherche, qui existe au sein de l'équipe depuis 2011. En mêlant titulaires et étudiants, il consiste en la présentation et discussions de problèmes de terrain des recherches en cours en les rapportant à des réflexions théoriques et épistémologiques. Il invite ainsi constamment à mobiliser une posture réflexive. Elaborer un atelier sur ce même moule signifie de mixer des titulaires et des étudiants/vacataires ; de veiller à produire un état d'esprit convivial, qui rendra facile la prise de parole pour présenter les expériences et questions ; de co-construire des objectifs et un programme des séances ; de demander à tous les inscrits de participer activement lors des séances ; de contribuer à faire des liens entre les anecdotes, expériences singulières, bricolages et connaissances produites par les recherches en sciences sociales ; d'apprendre à mobiliser une réflexivité sur ses pratiques d'enseignement.

### Déroulement des deux sessions

Sur la première session, nous avons organisé quatre séances de trois heures, situées à un mois à peu près de distance les unes des autres ; et sur la seconde session, six. A chaque séance ont participé entre deux et quatre enseignants-chercheurs titulaires et autant d'étudiants en master et thèse en début de parcours d'enseignant ayant en charge plutôt des séances de travaux dirigés en premier cycle universitaire.

Lors de chaque première séance de l'atelier, nous avons débuté par une présentation de nos expériences d'enseignement et des attentes envers l'atelier. Celles-ci ont porté sur le fait d'avoir des échanges entre enseignants d'expérience différente (plus expérimentés et débutants), afin de partager, de mutualiser des manières de faire, d'évoquer des techniques, des postures d'enseignant ; de ne pas se sentir « *trop seul et démun* » et de réussir le

« *passage du statut d'étudiant à celui de vacataire en sociologie* » ; de bénéficier d'informations « *très pratiques* » (faire des photocopies, obtenir des clés des salles de cours, etc.) ainsi que d'informations sur la maquette de formation et sur ce qui est fait dans les différents cours. Tous ces éléments ne sont pas très éloignés des résultats de l'enquête sur les moniteurs menée en 2001 montrant que la perception des problèmes lorsqu'on débute dans l'enseignement n'a que peu varié en quinze ans :

« Dès le début de leur expérience, les moniteurs se trouvent face à un nombre important de problèmes pratiques sur le plan pédagogique et organisationnel : comment s'y prendre pour élaborer un cours, motiver les étudiants et favoriser leurs apprentissages ;[...] définir les objectifs d'apprentissage, ce que les étudiants doivent apprendre, préparer les références (bibliographie, photocopies, exercices...), concevoir l'évaluation, anticiper les difficultés éventuelles liées à l'apprentissage, favoriser la réflexion individuelle, créer un climat favorable à la discussion et à la participation des étudiants. » (Paivandi 2011 : 34).

Pour répondre au plus près des attentes exprimées, la programmation des séances a porté sur les thèmes suivants :

- « La présentation d'une progression pédagogique » : quels contextes, objectifs, découpage en séances, outils pédagogiques, formes d'évaluation, techniques de gestion des comportements et du nombre d'étudiants ?
- « Le premier cours avec de nouveaux étudiants » : quels objectifs, que faire et dire ? Demander des fiches signalétiques aux étudiants (pour quels effets et usages) ?
- « Les formes d'évaluation et de notation » : quels attendus, implicites de notation, techniques et formes possibles d'évaluation ?
- « Les fiches de lecture et les exposés » : quelle pertinence, attentes, techniques ?
- « Les contenus de cours et les différents supports » : qu'enseigner, quelle pertinence dans l'utilisation de différents supports (film, bandes dessinées, textes), quel intérêt de les faire varier et quelles contraintes techniques ?

- « Bilan de l'atelier » : quels liens et effets éventuels entre les pratiques d'enseignement et l'atelier, quels manques, quels attendus pour une prochaine édition ?

Pour chaque séance, la consigne était de préparer des éléments puisés dans son expérience qui seraient à présenter et/ou à évoquer. Des documents étaient envoyés en amont ou aval de la séance (références bibliographiques, plan de cours, grilles d'évaluation, etc.). Les échanges longs, répétés sur les deux sessions (environ une trentaine d'heures) ont donné lieu à de nombreux brassages des thèmes. Les solutions qui semblaient se dessiner au fil de nos échanges étaient évaluées « à chaud » par le groupe, se retrouvaient dans le compte-rendu écrit et étaient évoquées de nouveau si elles avaient fait l'objet de tests en cours.

### **Eléments d'auto-analyse**

Lors de la dernière séance de chaque session, nous avons fait un bilan de l'année en questionnant les liens et effets éventuels entre l'enseignement et l'atelier d'une part, les attendus pour une prochaine édition d'autre part. Il s'agit à présent d'en faire la présentation et l'analyse en montrant en quoi la « pédagogie rationnelle » (Bourdieu & Passeron 1964) a pu servir de fil conducteur tout au long des échanges.

### **La fabrique d'un collectif pédagogique**

Ce qui a été positivement marquant, avant même de s'intéresser à la qualité du contenu des échanges, était le fait de pouvoir se rencontrer et de discuter à propos de pratiques pédagogiques. L'atelier a constitué un lieu où on pouvait davantage expliciter ce qu'on faisait, désindividualiser les relations avec les étudiants, puiser de la reconnaissance, de la légitimité, une assurance (collective) qui pouvait contrebalancer une expérience solitaire d'enseignement.

Concernant le contenu, l'atelier constituait un espace où l'on pouvait dire quand « les choses ne s'étaient pas bien passées » ainsi que les questionner. Rendre public, discuter, voire plaisanter de cas problématiques (en faire une sorte de feuilleton dont on suit les évolutions au fur et à mesure des séances et de leur récit) atténuait peut-être la violence de ces situations, et le sentiment qu'il revient à l'enseignant de les régler seul. L'atelier permettait également de dire, à l'inverse, quand les cours s'étaient « vraiment bien passés », quand on avait été particulièrement « content » d'une séance, voire « fier » de ce qu'on avait fait. Il est important de relever que ces formes positives d'expression de l'expérience d'enseignement étaient loin d'être rares lors des échanges. Il semble ainsi que l'atelier ait consisté en un lieu où il était possible de mettre en valeur tout un ensemble d'éléments en général tus concernant non seulement le travail réalisé (comprenant la quantité d'efforts fournis pour préparer et donner un cours), mais également les émotions (positives et négatives) accompagnant ce travail, ainsi que les questionnements (quels contenus, quels textes, quels thèmes, etc.).

Du point de vue des résultats, les participants disent avoir objectivé leur pratique, enrichi leur répertoire et avoir testé « des choses ». Les titulaires ont mis en avant que leur participation avait permis de transmettre une expérience, de « repenser sa pratique », de « se renouveler » en bénéficiant de l'inventivité forte des « enseignants-débutants ». Quant à ces derniers, ils ont dit que cela a permis « de baisser le niveau de stress dans la préparation et la réalisation des cours » ; « de vivre dans les cours quelque chose de fort et de boostant pour la suite ».

Un dernier effet peut être souligné. L'évocation des problèmes pédagogiques permettait de démêler ce qui pouvait réellement être traité dans le contexte du cours et de la classe de ce qui relevait du mode d'organisation universitaire. Peu à peu émergeait l'espace réel au sein duquel l'enseignant a une marge de manœuvre de ce qui au contraire s'impose à lui. Le mesurer et l'objectiver ne servait pas seulement à se rassurer mutuellement mais à réinterroger le périmètre d'intervention, les techniques pédagogiques, et la pratique enseignante. Paivandi souligne que l'université est traversée de tensions. Elle produit, par son contexte d'institution un « individualisme pédagogique » en même temps qu'une intériorisation d'un ordre hiérarchique entre les activités, parant la recherche d'une légitimité surplombante par rapport aux autres. L'université est également le lieu d'un « impensé pédagogique [...] ne se réduisant pas à la place dévalorisée de l'enseignement. Les besoins spécifiques des étudiants et l'impact de l'environnement d'études sur leur apprentissage sont également négligés. » (Paivandi, 2011 : 41).

Cet atelier a souhaité ainsi produire un collectif pédagogique, contrebalançant « l'individualisme pédagogique », dont il s'agit de questionner les perspectives. La tenue effective d'une dizaine de séances occasionnant un travail préparatoire, des échanges et des prises de note, la recherche et l'obtention d'un financement local par l'université pour trois semestres, ont fabriqué un cadre permettant d'inscrire dans une relative durée cette expérimentation. Celle-ci a également rendu possible la production d'un matériau dense, davantage rationalisé, réflexif, voire cumulatif d'une session à l'autre concernant nos questionnements et pratiques pédagogiques. Enrichir et transmettre ce matériau reste toutefois une question vive pour les prochaines sessions car jusqu'à présent, c'est surtout en présentiel et à l'oral que cet atelier a fonctionné. Il conviendrait de l'élargir

à d'autres types de pratiques (articles, séminaires publics) dans le double objectif de rendre visible les travaux et réflexions de cet atelier et d'ouvrir l'espace du collectif pédagogique.

### **La mobilisation de la piste disciplinaire**

Les sciences sociales se sont beaucoup intéressées à l'école, aux apprentissages, aux phénomènes éducatifs et pédagogiques. La sociologie de l'éducation, par exemple, a produit de grand nombre de résultats de recherche depuis une soixantaine d'années qui sont tout à fait mobilisables dans l'atelier pour mieux cerner la réalité du contexte universitaire, les apprentissages, etc. L'université s'est ainsi profondément et rapidement transformée. Les mouvements de massification des étudiants consistent en l'arrivée massive, voulue politiquement, d'étudiants aux origines sociales comme aux parcours scolaires antérieurs fortement diversifiés. Un certain nombre de recherches a mis en évidence que cette diversité avait toutes les chances statistiques de se traduire par des rapports aux savoirs<sup>1</sup> disciplinaires très hétérogènes, susceptibles de constituer des freins au « défi de la réussite », pour reprendre les objectifs officiels. Au sein de l'atelier, nous avons souhaité mettre au cœur de nos préoccupations cette question de réussite en mobilisant la piste de la « pédagogie rationnelle » proposée par B. Bourdieu et J.-C. Passeron.

Pour ces auteurs, elle consisterait à « vendre la mèche » afin d'explicitier et mettre en œuvre les conditions et techniques de réussite universitaire. En suivre la piste programmatique engage donc à traquer tout ce qui relèverait de l'implicite dans les attentes, consignes, techniques, pratiques pédagogiques, sans les désolidariser des coûts de mise en œuvre : « Une pédagogie réellement rationnelle devrait se fonder sur l'analyse des coûts relatifs des différentes formes d'enseignement (cours, travaux pratiques, séminaires, groupe de travail) et des divers types d'action pédagogique du professeur (depuis le simple conseil technique jusqu'à la direction effective des travaux d'étudiants) [...] » (Bourdieu & Passeron, 1964 : 107 à 112).

Si les propos datent de 1964, soit plusieurs états antérieurs de l'Université et de ses pratiques pédagogiques, ils ont le mérite de poser clairement l'enjeu démocratique de la réussite universitaire qui est loin d'être obsolète, de militer pour un travail centré sur l'explicitation des techniques, outils et pratiques pédagogiques, enfin d'inviter à se demander si les transformations actuelles vont bien dans le sens d'un dévoilement de l'implicite. C'est cette piste que nous avons tenue à suivre lors de chaque séance d'atelier, en se demandant comment, concrètement, rendre explicites nos contenus de cours, exigences, outils, supports, modes d'évaluation, etc...

Pour conclure, cet atelier affiche l'objectif de produire un espace collectif réflexif et formatif ancré disciplinairement. La piste disciplinaire est d'ailleurs considérée comme pertinente, recherchée dans la constitution de la professionnalité des enseignants du secondaire (Butlen & Chartier, 2006), mais particulièrement difficile à mettre en œuvre (Lebeaume, 2009). De fait, deux ans d'expérimentation établissent que les enseignants débutants tout comme les titulaires peuvent compter sur une posture de réflexivité, une prise de recul et distanciation avec la pratique, acquise par le biais de l'apprentissage de la recherche. Cette expérimentation montre également à quel point les sciences sociales sont riches de propositions, de cadres d'analyse et résultats de recherches mobilisables pour questionner sa propre pratique enseignante et fournir, ainsi que le soulignent Genelot et Lapostolle (2012), non seulement des savoirs à mais également *pour* enseigner. Le pari de la piste disciplinaire semble donc tout à fait tenir et permet de dessiner une autre image, beaucoup plus positive, des sciences sociales, de la recherche, des étudiants et des enseignants-chercheurs. Mais cela interpelle fortement la marge de manœuvre de l'enseignant, qui même formé à cette pratique, se heurte à « l'impensé pédagogique » de l'université et mesure plus finement les contradictions entre les objectifs affichés de réussite des étudiants et de réduction des coûts des universités.

### **Bibliographie**

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Editions de Minuit
- BUTLEN M. & CHARTIER A.-M. (2006) « Éditorial », *Recherche et formation*, n°51
- FRENAY M., PAQUAY L. (2011), « Former les universitaires en pédagogie », *Revue Formation et Recherche*, n°7
- GARCIA S. (2008) « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, 2008/1 n°70
- GENELOT S. & LAPOSTOLLE G., (2012) « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], #12 | 2012
- LEBEAUME J. (2009), « Ce qu'on appelle « formation universitaire » », *Recherche et formation* n° 60

---

<sup>1</sup> On s'appuie ici sur les travaux de l'ESCOL (<http://www.circeft.org/?-presentation-escol-235>)

PAIVANDI S. (2010), « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », *Revue française de pédagogie*, 172 | juillet-septembre

REGE COLET N., ROMAINVILLE M. (eds) (2006), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, De Boeck, Bruxelles

SOULIÉ C., (2002) « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, no 48/4



