PP-116-126
P-ISSN : 2716-8093 E-ISSN : 2716-8212

Formation des enseignants nouvellement recrutés : de la pédagogie de la transmission à celle de l'appropriation

Training Newly Recruited University Teachers: From the Pedagogy of Transmission to That of Appropriation

Hassane MISSOUM BENZIANE
Université de Chlef / ALGÉRIE
h.missoum@univ-chlef.dz

Reçu: 12/04/2025, **Accepté:** 03/09/2025, **Publié:** 19/11/2025

Résumé :
Membre de la cellule de formation des enseignants nouvellement recrutés depuis 2016, nous avons été sollicités à plusieurs reprises pour animer des sessions de formation. Cette expérience nous a permis de constater que ces nouveaux enseignants présentent un déficit manifeste en culture pédagogique. Et lorsque celle-ci venait à se présenter, aussi rudimentaires soient-elles, elle témoigne bien souvent d'une conception réductrice de l'enseignement ; ce dernier est assimilé à un simple processus de transmission-réception. Or, une telle vision est en décalage, selon de nombreux chercheurs, avec les nouvelles missions dévolues à l'enseignant universitaire. Faire évoluer les pratiques de ces recrues constitue donc un enjeu majeur pour la réussite de la réforme, ce qui suppose un travail préalable sur leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage.
Mots-clés : paradigme d'apprentissage – pratiques enseignantes – représentations – formation universitaire – culture pédagogique
Abstract:
As a member of the training unit for newly recruited university teachers since 2016, we have been regularly called upon to lead training sessions. This experience has revealed a significant lack of pedagogical culture among these new recruits. When such a culture is present, it is often limited to a reductive view of teaching as a simple transmission-reception process. However, according to many researchers, this perspective is at odds with the evolving role of university instructors. Encouraging a shift in these teaching practices is essential for the success of the ongoing reform, and requires first and foremost a questioning of teachers' underlying conceptions of teaching and learning.
Keywords: learning paradigm – teaching practices – representations – university training – pedagogical culture

* Auteur correspondant : **Hassane MISSOUM BENZIANE**
Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introduction

Lors de la première journée de formation destinée aux enseignants nouvellement recrutés, nous avons été interpellés, à l'issue de notre intervention, par une jeune collègue. Il ne s'agissait pas tant d'une interpellation que d'un reproche : cette enseignante avait jugé inopportune l'évocation, au cours de notre exposé, de certains concepts issus du champ notionnel piagétien. L'objection portait, si nous avons bien saisi ses propos, sur l'ancienneté des travaux de Jean Piaget, perçus comme dépassés et donc disqualifiés. Ce grief nous a aussitôt fait penser que notre contradictrice méconnaissait, voire ignorait, les fondements théoriques de l'approche par compétences — approche qui, depuis l'adoption du système LMD, constitue l'un des piliers de la pédagogie universitaire. Car en réalité, l'obsolescence supposée de notre cadre de référence trahissait, en creux, une ignorance du constructivisme, courant de pensée dont Jean Piaget est l'un des initiateurs, et que nombre de chercheurs considèrent comme un socle fondamental de l'approche par compétences

Cette ignorance ne remet nullement en cause l'expertise de la jeune enseignante dans son champ disciplinaire. Elle révèle en revanche une absence de formation en pédagogie et en didactique — un constat qui dépasse le cas particulier de notre interlocutrice. Il s'agit là, comme le souligne Christelle Lison, d'un trait distinctif de l'enseignement universitaire. Cette chercheuse observe en effet que l'un des paradoxes majeurs de l'université réside dans le fait que, si les enseignants sont recrutés pour leur expertise disciplinaire avérée, ils ne bénéficient que rarement d'une formation à l'enseignement (Lison, 2011). Rege Colet et Berthiaume (2009 : 138) vont dans le même sens en notant que l'université est le seul ordre d'enseignement où la formation pédagogique n'est pas une condition préalable à l'entrée dans la profession. Cette situation repose sur deux idées reçues, intimement liées : la première postule que la maîtrise d'un champ disciplinaire suffit à faire de l'universitaire un bon pédagogue ; la seconde, qui en découle, suppose que l'expérience seule — l'« apprentissage sur le tas » — permet de combler les lacunes pédagogiques.

Or, ces deux présupposés ont été sérieusement remis en question. Les recherches en sciences de l'éducation ont montré que l'apprentissage expérientiel — celui qui se construit de manière informelle, hors de tout cadre de formation structuré — ne correspond que très partiellement, voire pas du tout, aux pratiques préconisées par les approches scientifiques de l'enseignement. Cet écart s'explique par le fait que l'apprentissage informel s'élabore souvent au contact de groupes de pairs ou de référents professionnels, dans une logique de transmission de traditions. Le savoir ainsi constitué est de nature idiosyncrasique : il repose sur des normes implicites, intériorisées et rarement interrogées, qui guident les pratiques d'enseignement, sans que leur validité ait été démontrée empiriquement.

Il a par ailleurs été démontré qu'une compétence est une entité complexe. Jacques Tardif en précise la structure tripartite : elle mobilise des connaissances déclaratives (le quoi), des connaissances procédurales (le comment) et des connaissances conditionnelles (le quand et le pourquoi). Or, il est aujourd'hui communément admis que le savoir-enseigner constitue une compétence. À ce titre, il ne saurait se réduire à l'unique mobilisation d'un type de savoir, en l'occurrence, dans le contexte universitaire, les seuls savoirs théoriques. Ces derniers — ou, selon la classification d'Anderson, des connaissances déclaratives — présentent en outre

l'inconvénient de ne fournir aucune indication quant à leurs conditions d'usage. Malglaive le souligne clairement : « *le savoir théorique n'indique rien des finalités que doit poursuivre l'action, pas plus qu'il ne fixe en lui-même les moyens de les atteindre* » (Malglaive, 1990 : 70).

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause la légitimité des savoirs théoriques, mais bien d'interroger la place prépondérante, voire exclusive, qui leur est accordée dans l'enseignement universitaire. Cette interpellation est d'autant plus actuelle que les critiques se sont multipliées ces dernières années à l'encontre de l'enseignement ex cathedra. Ce modèle d'enseignement — encore bien présent, malgré les discours réformateurs — est jugé en inadéquation avec les mutations profondes que connaît aujourd'hui l'enseignement supérieur. L'introduction de l'approche par compétences dans le cadre de la réforme universitaire s'inscrit, il convient de le rappeler, dans un changement de paradigme : le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Jacques Tardif parle à cet égard de rupture paradigmatique, tant la différence entre les deux modèles est radicale.

Or, comme tout changement de paradigme, celui-ci est porteur d'un nouveau cadre de pensée. Selon Kuhn (1983), un tel renversement suppose l'émergence de schèmes conceptuels inédits. En ce sens, le paradigme de l'apprentissage rend caduques les approches pédagogiques fondées sur la transmission frontale et collective du savoir, telles qu'incarnées par l'enseignement ex cathedra. Il place désormais l'accent sur l'apprenant et sur ses processus mentaux, partant du postulat que l'apprentissage le plus efficace est celui que l'apprenant construit lui-même. Il est donc attendu des enseignants qu'ils ajustent leurs pratiques aux principes de ce nouveau paradigme, ce qui implique une rupture avec les logiques de transmission traditionnelles.

Toutefois, à la lumière des recherches cognitivistes sur les liens entre croyances et pratiques, un tel changement ne va pas de soi. Les croyances précèdent et orientent les pratiques ; elles en sont les prémices, parfois inconscientes. Dès lors, penser que l'on pourrait transformer les pratiques enseignantes par la seule prescription revient à adopter une vision réductrice du processus de changement. Le basculement des pratiques vers le paradigme de l'apprentissage ne peut être imposé. Il doit, conformément aux principes mêmes qu'il promeut, faire l'objet d'une construction lente, progressive, réflexive — en somme, d'un véritable apprentissage. Ce processus requiert, comme condition première, un passage par la formation. Margaret Rioux-Dolan préfère, dans le contexte actuel des réformes, parler d'accompagnement, terme sans doute plus ajusté que ceux de formation ou de perfectionnement.

Notre article s'inscrit pleinement dans l'esprit de l'accompagnement, en ce qu'il cherche à susciter chez les enseignants une réflexion sur leurs pratiques, à la lumière du paradigme de l'apprentissage. Il s'agit, dans un premier temps, d'engager un questionnement critique sur l'adéquation de ces pratiques avec les principes de ce paradigme, et, dans un second temps, d'inciter, le cas échéant, à leur réajustement. Dans cette logique, les enseignants ne sont pas considérés comme de simples récepteurs d'un savoir prescriptif, mais comme de véritables partenaires. À ce titre, leurs connaissances, leurs expériences, leurs représentations sont prises en compte comme point de départ de tout processus d'accompagnement.

L'apprentissage étant une construction, il résulte toujours d'un dialogue entre le savoir à acquérir et les savoirs déjà constitués. Faire abstraction des connaissances antérieures revient, en ce sens, à faire fi des conditions mêmes de l'apprentissage. Ces connaissances préalables sont incontournables : elles sont mobilisées à chaque nouvelle acquisition, tant pour lui donner sens

que pour en permettre l'intégration. Cette activité de signification s'élabore non seulement avec les savoirs antérieurs, mais aussi, et surtout, contre eux. C'est en effet dans la tension entre l'ancien et le nouveau que se produit l'apprentissage véritable.

Ainsi, l'accompagnement des enseignants universitaires dans le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques ne peut se limiter à faire émerger leurs conceptions initiales ; il ne peut non plus se permettre d'en faire abstraction. Une telle posture risquerait de compromettre le processus d'apprentissage, en rendant le nouveau savoir inopérant. Comme l'explique André Giordan, si le savoir proposé ne rencontre pas les structures mentales du sujet pour les transformer, il « glisse » sur la surface de l'apprenant, sans effet durable, et les anciennes conceptions tendent alors à se reconstituer, comme par réflexe.

Réduire les résistances au changement suppose un travail en profondeur sur les croyances[1] pédagogiques des enseignants, par un processus de déstructuration/restructuration. Or, un tel travail ne peut s'improviser. Il exige un véritable dispositif de formation — ou, pour reprendre le terme de Margaret Rioux-Dolan, d'accompagnement — qui permette aux enseignants d'élaborer de nouvelles représentations et de reconstruire leurs pratiques. Ce processus, nécessairement progressif, constitue la condition sine qua non pour une transformation effective de l'enseignement supérieur. C'est aussi ce que souligne l'European Science Foundation, qui insiste sur le rôle central de la formation dans l'implantation de changements durables, tout en mettant en garde contre les démarches fondées sur le simple tâtonnement.

L'émergence de changements dans les pratiques enseignantes n'est pas mécaniquement liée à l'existence d'une formation. Ce qui produit le changement, ce ne sont pas les modalités extérieures de la formation, mais bien les principes pédagogiques qui la sous-tendent. Ainsi, une formation reposant sur une pédagogie de la transmission, centrée sur l'exposé magistral et la mémorisation de notions jugées essentielles, ne peut induire les mêmes effets transformateurs qu'une formation ancrée dans une pédagogie de l'appropriation, laquelle privilégie l'engagement réflexif du participant, sa mise en activité intellectuelle, et la co-construction du savoir. Il apparaît dès lors que seuls des dispositifs de formation conçus selon les principes mêmes de l'approche que l'on attend des enseignants universitaires qu'ils mettent en œuvre — en l'occurrence, l'approche par compétences — sont susceptibles de générer des changements profonds, durables et cohérents avec l'esprit de la réforme. Autrement dit, on ne saurait promouvoir un changement de paradigme dans les pratiques enseignantes sans que la formation elle-même ne s'inscrive dans ce nouveau paradigme. Les enseignants formés dans une telle logique d'appropriation développent une posture professionnelle plus alignée avec les finalités de la réforme. Comme le soulignent Whitty et Wilmott (1991), les enseignants qui se sont approprié les fondements de l'approche par compétences, au prix d'un engagement personnel réel en temps et en énergie, sont davantage en mesure non seulement d'en assurer une mise en œuvre efficace, mais également d'en préserver l'esprit. Cet esprit, qui irrigue toute l'approche, place la réussite de tous les apprenants au cœur des préoccupations pédagogiques.

[1] Toutes les lectures que nous avons faites insistent sur l'accompagnement des enseignants nouvellement recrutés dans le changement de leurs pratiques enseignantes. De même, toutes lient l'avènement de ce changement au questionnement des connaissances préalables de ces nouvelles recrues en rapport avec l'enseignement-apprentissage. Ces connaissances préalables sont toutefois diversement, avons relevé, désignées. Dans notre article croyances, représentations, conceptions sont appréhendées, et ce même il est établi une différence entre elles, comme des concepts interchangeables.

1. Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

La réforme de l'enseignement supérieur, en s'inscrivant dans le sillage du modèle européen issu du processus de Bologne, a conduit à l'adoption du système « L-M-D » (Licence, Master, Doctorat). Par cette adhésion, l'université a, du moins en théorie, rompu avec le système classique et les modèles pédagogiques qui en formaient le socle. Ce renoncement trouve sa raison d'être dans l'inadéquation entre les finalités de l'ancien modèle et les missions nouvelles assignées à l'université contemporaine.

Former des étudiants capables d'analyser des situations complexes, de poser un regard critique sur des problèmes variés, et d'y répondre de manière pertinente, tant dans les murs de l'université qu'au-delà, ne saurait être atteint si l'on persiste à privilégier la pédagogie de la transmission. En effet, plusieurs chercheurs (Astolfi, Leboterf, Perrenoud, De Ketele) soutiennent que la compétence rime avec appropriation. Mais peut-on réellement envisager qu'un étudiant s'approprie un savoir, le mobilise de manière adéquate, et l'intègre efficacement à de nouvelles situations, dans un cadre pédagogique exclusivement frontal ?

L'appropriation, la mobilisation et l'intégration des savoirs relèvent de l'apprenant. L'enseignant n'en est pas pour autant totalement écarté : il joue un rôle d'initiateur, de déclencheur. Toutefois, cette impulsion initiale demeure sans effet durable si elle n'est pas relayée de l'intérieur par l'activation des processus cognitifs propres à l'étudiant. Or, la pédagogie de la transmission, par le rôle passif qu'elle attribue à cet étudiant, compromet l'apprentissage en profondeur. L'étudiant, cantonné au statut d'auditeur, est supposé apprendre par simple écoute attentive, comme si l'érudition de l'enseignant suffisait à garantir l'acquisition des savoirs. Cette conception réduit l'apprenant à une cire vierge (John Locke), à une « machine à photocopier » ou à une « machine à reproduire » (Jacques Tardif, 1997 : 16), capable de stocker et de restituer fidèlement les savoirs transmis, pourvu qu'ils soient présentés de manière progressive, du simple au complexe.

Pourtant, l'expérience et les recherches montrent que les connaissances ne s'impriment pas directement dans l'esprit de l'élève : elles font l'objet d'un traitement, d'une réélaboration. Comme le souligne Michel Saint-Onge, croire que les étudiants apprennent simplement parce que les enseignants enseignent est une illusion. Cette illusion se voit démentie par la volatilité des savoirs transmis : une large part est oubliée dès la fin des examens, tandis que le reste, lorsqu'il subsiste, est rarement mobilisé avec discernement, que ce soit dans un contexte scolaire ou en dehors de celui-ci. Le changement ne saurait s'imposer de l'extérieur, car il engendre bien souvent des résistances. Le seul moyen véritablement efficace pour le favoriser est de susciter la compréhension. Comme le souligne Savoie-Zajc, cette compréhension doit d'abord concerner les acteurs eux-mêmes, puis l'innovation, les stratégies envisagées, ainsi que le cadre conceptuel qui les sous-tend.

Accorder une attention particulière aux enseignants, qui portent la responsabilité de faire aboutir la réforme, est dès lors essentiel. Il devient impératif d'agir sur les conceptions qu'ils nourrissent à l'égard des changements requis dans leurs pratiques pédagogiques. Dans le contexte universitaire, cette exigence prend une dimension d'autant plus cruciale que les transformations attendues supposent une reconfiguration en profondeur des représentations, des postures et des gestes professionnels.

2. Repenser la place de la pédagogie dans le métier d'enseignant-chercheur

2.1. Interroger les représentations : entre expertise disciplinaire et pédagogie absente

Dans l'enseignement supérieur, la pédagogie reste largement marginalisée dans la construction identitaire des enseignants-chercheurs. Cette marginalisation repose sur un postulat tacite mais largement partagé : la maîtrise du savoir suffit à légitimer la capacité à l'enseigner. Or, cette confusion entre expertise disciplinaire et compétence pédagogique empêche de penser l'enseignement comme une pratique professionnelle à part entière, dotée de ses propres exigences et de ses propres savoirs (Tardif, 2006 ; Lison, 2011). Interroger cette représentation implique un véritable déplacement cognitif. En effet, comme l'ont montré les recherches en didactique professionnelle, la transformation des représentations ne se décrète pas : elle nécessite un travail en profondeur, souvent inconfortable, qui met en tension les schèmes antérieurs de pensée. Ce processus passe généralement par ce que Piaget appelait un conflit cognitif : une confrontation entre une conception initiale et une situation problématique qui en révèle les limites. Ce conflit agit comme un déclencheur de restructuration conceptuelle (Piaget, 1974 ; Astolfi, 1993).

Mais dans le cas des enseignants du supérieur, ce conflit n'est pas, est-il utile de le rappeler, exclusivement cognitif : il prend souvent une forme sociocognitive, dans la mesure où les croyances professionnelles sont aussi des croyances identitaires, construites dans et par l'interaction avec des collectifs de pairs. Le conflit naît alors de la confrontation avec des collègues porteurs d'autres pratiques, d'autres cadres de pensée, d'autres normativités pédagogiques. Comme le montrent Perret-Clermont et al. (2004), ce type de conflit — parce qu'il est situé socialement — peut constituer un levier puissant de développement professionnel, à condition d'être accompagné et reconnu comme tel. C'est pourquoi toute tentative de transformation des pratiques pédagogiques doit d'abord viser un changement de regard sur ce qu'enseigner veut dire. Cela suppose de créer des espaces réflexifs, propices à l'émergence de conflits sociocognitifs féconds, où les enseignants peuvent mettre en discussion leurs représentations, les confronter à d'autres logiques, et entamer ainsi un processus d'évolution professionnelle. Ce n'est qu'à ce prix que l'expertise pédagogique pourra émerger comme un domaine de légitimité propre, à côté — et non à la place — de l'expertise disciplinaire.

2.2. Prendre en compte les résistances : l'accompagnement comme levier de transformation

Les enseignants nouvellement recrutés à l'université arrivent bien souvent à l'enseignement sans y avoir été préparés. Monique L'Hostie, Annick Robertson et Julie Sauvageau notent dans la même veine que ces enseignants *qui se retrouvent du jour au lendemain dans une salle de cours, n'ont donc ni formation en pédagogie ni expérience en enseignement* (Monique L'Hostie, Annick Robertson et Julie Sauvageau, 2004 : 134). Leur recrutement est essentiellement donc lié à leur expertise disciplinaire, et non à une compétence pédagogique acquise ou validée (Lison, 2011 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009). Dès lors, ils abordent leur fonction enseignante avec un ensemble de représentations spontanées, construites au fil de leur parcours d'apprentissage, principalement en tant qu'étudiants. N'ayant connu que certaines formes d'enseignement — souvent magistral — ils ont propension à reproduire ces modèles, faute de ressources alternatives. Ce phénomène s'explique par la stabilité des schèmes (Piaget, 1974), ces structures cognitives qui organisent l'action en fonction des expériences passées. À l'instar des habitus décrits par Bourdieu (1980), ces schèmes incorporent des manières de penser, de faire et

d'enseigner, souvent de manière inconsciente. Il s'agit ainsi d'un fonctionnement profondément enraciné, qui oriente les pratiques pédagogiques de manière implicite.

Cependant, dans le cadre de la réforme universitaire et du passage au paradigme de l'apprentissage, ces représentations s'avèrent inadaptées. Or, leur remise en question ne peut advenir sans un déclencheur. C'est ici qu'intervient le conflit cognitif, mécanisme fondamental du changement selon les théories piagétiennes. Lorsque l'enseignant est confronté à une situation où ses schèmes d'action ne permettent plus de produire les effets attendus — par exemple, un enseignement magistral inefficace face à une classe peu réceptive —, un déséquilibre se crée. Ce déséquilibre, ou conflit cognitif, est à la fois un signal et une opportunité : il pousse l'individu à réajuster ses conceptions pour restaurer un équilibre plus fonctionnel (Doise & Mugny, 1981). Ce processus ne se joue pas uniquement, comme nous l'avons expliqué précédemment, sur un plan essentiellement individuel. Placé en situation d'échange avec ces pairs, au sein d'un dispositif de formation, l'enseignant nouvellement recruté entre en contact avec d'autres manières de penser, d'enseigner lesquelles ne sont pas sans susciter en lui des questionnements sur ses propres pratiques et, plus que tout, sur leur viabilité. De cette divergence relative à l'agir professoral et surtout aux croyances qui les sous-tendent s'ensuit une perturbation qui n'affecte pas un formé en particulier mais l'ensemble des interactants : ce déséquilibre cognitif est désigné, dans la théorie socioconstructiviste, par le concept de conflit sociocognitif. La confrontation de ces perspectives, dans un cadre sécurisé et structuré, favorise l'émergence de tensions fécondes. Ces tensions — ou conflits sociocognitifs — participent activement à la déconstruction des représentations initiales et à la co-construction de nouvelles significations pédagogiques (Mugny & Doise, 1983 ; Vygotski, 1934/1997). L'accompagnement, dans cette perspective, vise à créer les conditions d'un conflit cognitif et sociocognitif encadré, en fournissant aux enseignants des espaces de dialogue, de mise à l'épreuve, et de réinterprétation de leurs pratiques. Il ne s'agit pas de transmettre un modèle clé en main,- dispensant de toute réflexion et arrêtant, pour comble, des attitudes à tenir-, mais de soutenir une reconstruction progressive du rapport à l'enseignement, à travers l'élaboration de connaissances professionnelles et le développement de compétences didactiques et pédagogiques (Tardif, 2006). Il est ainsi question, pouvons-nous avancer, d'un apprentissage professionnel en profondeur dont la préoccupation première est d'amener, tel qu'il est expliqué par Margaret Rioux-Dolan, à prendre une distance critique à l'égard de leur pratique et de leurs croyances ainsi qu'à recadrer et à adapter celles-ci aux nouvelles exigences du curriculum, au lieu de les rejeter comme entièrement inadéquates (Margaret Rioux-Dolan, 2004 : 22).

2.3. Concevoir la formation comme un espace de réflexivité et d'expérimentation

La transformation des pratiques pédagogiques à l'université ne peut advenir sans un travail réflexif en profondeur sur les représentations, les valeurs et les gestes professionnels liés à l'acte d'enseigner. Dans cette optique, les dispositifs de formation ne peuvent se limiter à des apports théoriques ou techniques décontextualisés. Ils doivent être pensés comme de véritables espaces d'expérimentation, d'analyse de pratiques et de co-construction de savoirs professionnels. En effet, comme le rappellent Schön (1983) et Perrenoud (2001), enseigner est un agir en situation, une activité complexe qui mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en interaction constante avec un contexte mouvant. La formation doit dès lors viser non pas la simple acquisition de recettes pédagogiques, mais le développement de la réflexivité, c'est-à-dire la

capacité à interroger ses propres choix, à ajuster ses actions en fonction de leurs effets, et à se construire comme praticien réflexif.

Ce processus s'enracine dans des pratiques telles que l'analyse de situations-problèmes, la rétroaction entre pairs, ou encore la recherche-action. Ces modalités permettent aux enseignants de revenir sur leurs expériences d'enseignement, d'identifier les écarts entre intentions et effets, et de comprendre les logiques pédagogiques sous-jacentes. Elles offrent ainsi un cadre structurant pour la mise en œuvre des conflits cognitifs et sociocognitifs évoqués plus haut, dans une logique de décentration et de construction de sens partagée (Altet, 1996 ; Meirieu, 2005). Par ailleurs, l'articulation entre formation et terrain est essentielle : il ne s'agit pas d'opposer théorie et pratique, mais de les faire dialoguer. Les allers-retours entre les apports conceptuels, les expérimentations concrètes et les moments de régulation collective permettent de renforcer la professionnalisation en ancrant les apprentissages dans des situations authentiques (Ria & Leblanc, 2011). Ainsi, la formation devient un espace transitionnel (Wittorski, 2008), un lieu où les enseignants peuvent se risquer à changer, sans mise en danger, en testant de nouvelles postures, en éprouvant d'autres approches, en construisant leur identité professionnelle dans un cadre soutenant. En somme, il s'agit de passer d'une conception descendante de la formation — où l'on transmet des savoirs pédagogiques à des enseignants "ignorants" — à une vision co-constructive, critique et expérientielle, où les enseignants en formation sont reconnus comme des sujets en développement, porteurs de savoirs, mais aussi capables de les interroger, les faire évoluer, et en créer de nouveaux à partir de l'expérience partagée. L'émergence de cette posture réflexive et son installation durable est toutefois soumise à condition : il est en effet impératif, arguons-nous, qu'elle soit préparée par le développement d'une démarche métacognitive. Qui dit réflexivité, serions-nous tenté d'avancer, dit métacognition. Ces deux compétences sont intimement intriquées car il est difficile de s'engager dans la réflexivité sans s'être au préalable initié à la métacognition. Il ne suffit pas ainsi de réfléchir sur ses pratiques : il faut apprendre à réfléchir sur sa manière de réfléchir, à prendre de la distance non seulement par rapport à ses gestes professionnels, mais aussi par rapport aux raisonnements, jugements, interprétations et affects qui les sous-tendent. Cette mise en abyme de la pensée, caractéristique de la métacognition, est un préalable fondamental à toute entreprise réflexive authentique (Flavell, 1976 ; Vanhulle, 2009). Elle permet d'identifier les biais cognitifs ou affectifs à l'œuvre dans les interprétations pédagogiques, de repérer les routines mentales qui contraignent l'analyse, et d'ouvrir un espace d'élaboration critique. C'est en ce sens que Meirieu (2005) affirme que l'acte éducatif véritable suppose de « penser contre soi-même », c'est-à-dire de mettre ses propres certitudes à l'épreuve du doute, dans une logique de désautomatisation des pratiques et des schèmes interprétatifs.

En outre, cette posture métacognitive est également ce qui rend possible l'évolution des croyances pédagogiques. Comme le soulignent Korthagen et Vasalos (2005), la prise de conscience des structures mentales profondes qui orientent les gestes professionnels constitue une étape incontournable pour que ces structures puissent être transformées. Autrement dit, on ne peut déconstruire ce dont on n'a pas conscience. L'objectif de la formation devient donc, dans cette perspective, de créer les conditions pour que les enseignants deviennent des observateurs d'eux-mêmes, capables de décrire leurs pratiques, d'en interroger les fondements, et de reconstruire progressivement des cadres de référence plus ajustés. En définitive, c'est bien

cette mise en travail de la pensée sur elle-même, cette boucle réflexive fondée sur la métacognition, qui permet de faire de la formation un levier de développement professionnel. La pédagogie universitaire, dans un tel cadre, cesse d'être un champ normatif où l'on dicte des façons de faire, pour devenir un espace d'élaboration partagée, où se construisent des compétences d'analyse, de régulation et d'innovation au service de la réussite des apprenants.

3. La pédagogie de l'appropriation : condition d'un changement durable et cohérent

3.1. Rompre avec les illusions de la transmission

Les réformes engagées dans l'enseignement supérieur appellent à un profond renouvellement des pratiques pédagogiques. Toutefois, cette transformation ne saurait advenir si les formations destinées aux enseignants universitaires continuent de s'inscrire dans une logique transmissive, en contradiction avec le paradigme même qu'elles pré-tendent (à) promouvoir. Or, force est de constater que nombre de dispositifs existants s'appuient encore sur une pédagogie fondée sur l'exposé magistral et la simple transmission de savoirs théoriques en vue de répondre à des besoins immédiats (Monique L'Hostie, Annick Robertson et Julie Sauvageau, 2004) reproduisant ainsi le modèle ex cathedra.

Cette cohérence entre les moyens et les finalités est pourtant essentielle. Comme le souligne Tardif (2006), il n'est pas possible de former à une pédagogie de l'appropriation en restant soi-même dans une posture de prescripteur. Si l'on attend des enseignants qu'ils mobilisent une posture réflexive, qu'ils conçoivent des situations d'apprentissage authentiques et qu'ils développent les compétences de leurs étudiants, alors la formation elle-même doit se construire dans cet esprit. Toute dissonance entre le discours prescriptif et l'expérience vécue affaiblit la portée du message pédagogique et renforce les résistances. Ainsi, pour susciter un réel changement, la formation doit s'appuyer sur une pédagogie cohérente avec le paradigme de l'apprentissage, c'est-à-dire sur une pédagogie de l'appropriation.

3.2. Mettre l'enseignant en activité : un enjeu d'engagement et de transformation

Dans une logique d'appropriation, le formé n'est plus perçu comme un simple récepteur, mais comme un acteur de son développement professionnel. Il s'agit de favoriser une posture active, réflexive et critique, en sollicitant la participation, l'expérimentation, la confrontation aux pairs, et l'analyse de pratiques. Plusieurs auteurs, dont Perrenoud (1999), insistent sur le fait qu'il est difficile de développer des compétences en assistant simplement à des cours : il faut être placé dans des situations-problèmes, mobiliser des ressources, prendre des décisions, ajuster ses actions. En somme, il faut vivre au formé ce que lui-même faire vivre à ses étudiants. De Ketele (2010) va dans le même sens : pour favoriser l'acquisition de compétences professionnelles, les dispositifs de formation doivent proposer des activités contextualisées, signifiantes, qui provoquent un engagement intellectuel réel. Cette logique suppose également une posture différente du formateur, qui ne se pose plus en expert qui sait, mais en accompagnateur de processus, en facilitateur d'apprentissage, capable de créer les conditions d'un développement professionnel durable (Rege Colet & Berthiaume, 2009).

3.3. Former par les principes que l'on promeut

Pour que les enseignants s'approprient le paradigme de l'apprentissage, il faut que la formation elle-même, en référence à Margaret Rioux-Dolan (2004), soit une expérience incarnée de ce paradigme. Il ne suffit pas de décrire ce qu'est une compétence ou d'expliquer comment concevoir un cours centré sur l'apprenant : il faut faire vivre l'expérience de l'apprentissage

authentique. C'est là que réside l'enjeu majeur : former selon les principes que sous-tend le paradigme de l'apprentissage. Comme le notent Whitty et Wilmott (1991), les enseignants qui ont expérimenté personnellement des dispositifs de formation construits selon une pédagogie de l'appropriation sont non seulement plus enclins à en comprendre les enjeux, mais aussi plus à même de les transposer dans leur propre pratique. Cette expérimentation vécue favorise une double transformation : transformation des représentations et transformation des gestes professionnels. En d'autres termes, tout enseignant enseigne comme il a été formé. Rompre avec les modèles transmissifs encore très présents dans l'enseignement supérieur, il faut commencer par modifier en profondeur les modèles de formation eux-mêmes

3.4. Une cohérence systémique au service de la réussite des apprenants

La pédagogie de l'appropriation ne constitue pas seulement un choix méthodologique : elle incarne une vision de l'enseignement centrée sur l'apprentissage, sur l'activité de l'étudiant, sur la construction progressive de sens et de compétences transférables. Former les enseignants selon ce modèle, c'est leur permettre d'expérimenter de l'intérieur ce changement de paradigme, et donc de mieux l'assimiler, l'incarner et le transmettre. C'est aussi, plus fondamentalement, recentrer les finalités de l'enseignement universitaire sur la réussite de tous les apprenants. Comme le rappellent Astolfi (2008), Perrenoud (1999), Leboterf (2006) ou encore De Ketele (2001), l'acquisition de compétences exige que l'étudiant soit mis en situation d'agir, de comprendre, de transférer. Cela suppose un enseignant capable de concevoir des dispositifs exigeants, stimulants, ajustés, capables de soutenir la motivation et la persévérance.

En définitive, seule une formation fondée sur la pédagogie de l'appropriation est en mesure d'accompagner les enseignants universitaires vers des pratiques cohérentes avec les finalités de la réforme LMD. C'est à cette condition que l'université pourra pleinement assumer ses missions contemporaines, et contribuer à la formation d'apprenants autonomes, compétents, et réflexifs.

Conclusion

Le passage d'une pédagogie de la transmission à une pédagogie de l'appropriation dans l'enseignement supérieur, loin de relever d'une simple évolution terminologique ou d'un ajustement technique, constitue une transformation paradigmatique profonde. En plaçant l'apprenant au centre du dispositif, l'approche par compétences interroge les pratiques d'enseignement, les modèles de formation, les postures professionnelles, mais aussi les représentations collectives et individuelles liées à l'acte d'enseigner. Or, cette mutation ne saurait s'opérer sans une véritable prise en charge de la formation des enseignants universitaires, dans une logique systémique et réflexive. Cela suppose tout d'abord de reconnaître que ces enseignants arrivent souvent dans la profession sans formation pédagogique préalable, porteurs d'un habitus hérité de leur propre parcours académique. Ensuite, cela implique d'accepter que tout changement de pratique passe par un travail sur les représentations, travail qui engage nécessairement des conflits cognitifs et sociocognitifs, des tensions identitaires et des remises en question parfois douloureuses.

C'est pourquoi la formation ne peut plus se limiter à la transmission descendante de prescriptions pédagogiques. Elle doit devenir un espace d'appropriation, d'exploration, de dialogue et de réflexivité, fondé sur des situations authentiques, sur la mise en activité, sur l'analyse partagée de l'agir professionnel. En somme, elle doit elle-même incarner les principes

qu'elle promeut. Former par la pédagogie de l'appropriation, c'est faire vivre aux enseignants l'expérience qu'ils auront à faire vivre à leurs étudiants. C'est aussi, plus fondamentalement, reconnaître que l'acte d'enseigner ne se réduit pas à transmettre, mais consiste à créer les conditions d'un apprentissage véritablement transformateur. En ce sens, la cohérence entre les finalités de la réforme LMD, les modalités de formation des enseignants et les pratiques pédagogiques constitue la clé d'un changement durable. C'est à ce prix que l'université pourra pleinement remplir sa mission de formation, non seulement des savoirs, mais des compétences.

Références bibliographiques

- BÉDARD Diane (2006), « Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle », in REGE COLET N. & ROMAINVILLE M. (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, pp. 83-101.
- CASALFIORE Sonia (2000), *L'activité des enseignants en classe : contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants*, Cahier de Recherche du GIRSEF, n°6.
- COLLIN Simon (2009), « La pratique réflexive interactionnelle : rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale », *Revue canadienne des jeunes chercheurs(es) en éducation*, vol. 2, n°1, pp. 1-9.
- DE KETELE Jean-Marie (1996), « Entre les logiques personnelles et les logiques institutionnelles », in DONNAY J. & ROMAINVILLE M. (dir.), *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 85-112.
- L'HOSTIE Monique, ROBERTSON Annick & SAUVAGEAU Julie (2004), « L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°1, pp. 133-152.
- LISON Christelle (2013), « La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel », *Phronesis*, vol. 2, n°1, pp. 15-27.
- LOIOLA Francisco A. & TARDIF Maurice (2001), « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°2, pp. 305-326.
- RÉGE COLET Nicole & BERTHIAUME Denis (2009), « Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires », in HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 137-162.
- RIOUX-DOLAN Margaret (2004), *L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défis dans le contexte de la réforme*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- SAINT-ONGE Michel (2008), *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Lyon/Laval, Chronique Sociale / Beauchemin.
- TARDIF Maurice & LESSARD Claude (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval / De Boeck.
- VAUSE Anne (2009), *Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse*, *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66, avril.