

Résumé

Les programmes de formation des enseignants poursuivent le triple objectif de transmettre un savoir, d'initier à un savoir-faire et de développer certaines attitudes. Or les recherches nous montrent que les attitudes antérieures à l'expérience de formation que l'on a tenté de modifier ont continuellement tendance à ressurgir dans la pratique éducative. Cette constatation nous conduit à nous poser la question de la méthodologie utilisée par les formateurs et à proposer une méthodologie de recreation du savoir qui permette au savoir transmis d'exercer une influence plus efficace sur le développement des attitudes.

Abstract

Teacher education programmes pursue the triple objective of transmitting knowledge, of initiating to a savoir faire and of developing certain attitudes. Research indicates that attitudes which precede preparation for teaching and which the programs attempt to modify tend to reappear continually in the practice of education. This observation brings the author to question the teacher educators' methodology and to propose a methodology of the recreation of knowledge which would make it possible for transmitted knowledge to influence the development of attitudes more effectively.

Gérard Artaud*

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET RECRÉATION DU SAVOIR

Tous les enseignants savent par expérience qu'il ne suffit pas de bien maîtriser un savoir pour être en mesure de le transmettre efficacement. Ceux d'entre nous qui sont entrés dans la profession, persuadés qu'il leur suffirait de réexprimer le plus clairement possible les contenus qu'ils avaient eux-mêmes assimilés pour que les élèves, à leur tour, les comprennent et les assimilent, se sont heurtés à de cruelles désillusions. Confrontés au décalage existant entre ce qu'ils croyaient avoir transmis et ce que leurs élèves avaient effectivement assimilé, ils ont été amenés à réaliser que la présentation de la matière et la qualité du transmetteur ne sont pas seules en cause, que la capacité d'appréhension de l'élève et son niveau de développement cognitif jouent un rôle déterminant, qu'il y a des variables de personnalité qui interfèrent continuellement dans le processus d'apprentissage.

Pour être un bon enseignant, il ne suffit donc pas de savoir "quoi transmettre;" il faut aussi s'interroger sur le "comment transmettre," compte tenu de la réalité de celui à qui on transmet. C'est d'ailleurs cette prise de conscience qui est à l'origine de nos programmes de formation. On a en effet réalisé que la formation scolaire, même si elle développe chez le futur enseignant des qualités de rigueur, de discernement, de probité et de persévérance, ne suffit pas à elle seule à assurer un enseignement de qualité. On a alors reconnu la nécessité de compléter cette formation scolaire par une formation didactique, de surajouter à la démarche d'acquisition du savoir une autre démarche tout aussi essentielle: celle de l'initiation à un savoir-faire.

* Université d'Ottawa

Du savoir faire au savoir être

Et, à mesure que ces programmes se développaient, une autre prise de conscience s'est imposée qui a mis en lumière une autre dimension essentielle de la fonction enseignante. Elle repose sur une conception holistique de développement de la personnalité, conception selon laquelle l'enfant ne saurait être réduit à un cerveau qui assimile des connaissances nouvelles mais doit être considéré comme une personne en train d'actualiser toutes les dimensions de son être. Dans cette perspective, la dimension cognitive, qui est privilégié par l'acte d'enseigner et d'apprendre, est saisie dans son interaction avec les dimensions affectives, sociales et morales, et on considère qu'elle ne peut elle-même se développer de manière satisfaisante si on ne tient pas compte de cette interaction.

Ceci nous conduit à établir un lien étroit entre apprentissage notionnel et croissance de la personnalité: l'objectif d'apprentissage notionnel étant d'autant mieux atteint qu'il s'insère dans l'objectif global ce que le rapport de l'Unesco sur l'Education a défini comme "un processus d'être et d'apprentissage du plein être."¹ Si en effet on enferme l'enseignant dans son rôle de transmetteur d'un savoir en réduisant sa formation à une acquisition de techniques de transmission, on risque ce découpage arbitraire dénoncé dans le même rapport:

"Pour les besoins de l'instruction, on a découpé arbitrairement une dimension de la personnalité de l'élève, la dimension intellectuelle sous son aspect cognitif, et d'oublier ou de négliger les autres dimensions qui se trouvent déduites à l'état embryonnaire ou se développent de manière anarchique . . ."²

C'est pour y remédier que l'on a jugé indispensable de redonner à la fonction enseignante toute son extension en mettant en relief le rôle qu'elle doit jouer dans le développement de la personnalité intégrale de l'enfant. Et c'est cette prise de conscience qui a conduit à assigner comme objectif à la formation des enseignants, en plus de l'acquisition de techniques de transmission d'un savoir, le développement d'attitudes qui permettent à l'enseignant d'établir avec ses élèves une relation qui stimule la croissance de la personnalité. C'est d'ailleurs en ce domaine qu'on a pu identifier une des principales carences de nos systèmes de formation:

"Ce qui manque aux éducateurs, c'est la connaissance concrète, acquise sur le vif, de leurs principales réactions dans les relations humaines, individuelles ou de groupes, au milieu desquelles ils travaillent."³

Nous pouvons ainsi distinguer trois aspects de la formation professionnelle des enseignants auxquels les divers programmes de formation accordent une importance variable et que Ferry définit en ces termes:

"La formation scientifique au sens large du mot, ou formation scolaire qui vise à faire acquérir aux futurs enseignants les connaissances, les méthodes de recherche et l'esprit de la discipline ou du groupe de disciplines qu'ils ont à enseigner; la formation pédagogique spécifique de cette discipline ou de ce groupe de disciplines ou formation didactique; la formation psychopédagogique et sociopédagogique qui tend à susciter chez les futurs enseignants certaines attitudes et certaines conduites en rapport avec le rôle qu'ils sont appelés à jouer. Cet aspect de la formation n'est pas lié à la nature de la discipline enseignée; il intéresse donc les maîtres de toute catégorie et de toute discipline . . ."⁴

Ce troisième aspect subordonne l'acquisition des connaissances et l'entraînement didactique à l'éducation des attitudes favorables à la transmission des connaissances et au développement de la personnalité. Pour définir les objectifs d'un programme de formation, il ne suffit donc pas de

répondre aux questions: "quoi transmettre?" et "comment transmettre?", il faut aussi pouvoir se poser cette autre question primordiale que Ferry définit en termes de "que faut-il être pour transmettre?" Dans le domaine de l'éducation, en effet, il n'est pas possible de dissocier les stratégies utilisées des attitudes de la personne qui les met en pratique. Des recherches ont de fait établi une corrélation entre certaines attitudes de l'enseignant et l'efficacité de l'apprentissage et ont montré que certaines stratégies pourtant éprouvées n'obtenaient pas les résultats escomptés parce qu'elles n'avaient pas été mises en oeuvre avec les attitudes requises.⁵

Mais on ne peut définir des objectifs en termes d'attitudes si l'on ne se réfère pas à une définition du rôle auquel elles sont liées et qui s'insère dans une conception globale de ce qu'est l'enseignement et l'éducation. Des recherches récentes, portant sur les programmes de formation à l'enseignement en Amérique du Nord, ont souligné cette nécessité de recourir à un ensemble conceptuel qui donne un sens aux programmes, en reconnaissant que les programmes les plus efficaces sont ceux qui s'appuient sur des orientations philosophiques précises concernant les questions d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation en général.⁶ Dans son livre: *La formation des enseignants demain*, de Lansheere formule une exigence analogue quand il préconise une formation "qui tend à rendre les futurs éducateurs conscients de leurs options afin qu'ils apprennent à mettre leurs comportements en harmonie avec leurs principes."⁷

Or, les études de ces dernières décennies sur les processus de croissance et d'apprentissage de l'enfant ont profondément modifié cette conception de l'éducation et du rôle de l'éducateur à laquelle se réfèrent les attitudes que l'on veut promouvoir. Et nous pouvons constater qu'il existe de fait deux séries d'attitudes qui sont privilégiées à des degrés divers dans nos systèmes éducatifs et qui se réfèrent l'une et l'autre à des conceptions différentes de l'éducation et de l'apprentissage.

Deux séries d'attitudes

La première série d'attitudes se réfère à une conception sociologique de l'éducation qui, aux dires de Mollo, "a servi de modèle à la pédagogie tant qu'il était encore possible d'ignorer, ou de feindre d'ignorer, la psychologie de l'enfant".⁸ Cette conception repose sur une analyse des rapports qui s'établissent entre l'enfant, l'adulte et la société. L'enfant y est considéré comme un adulte en réduction qui ne peut atteindre sa pleine stature qu'en recevant de l'adulte ce qui est nécessaire à sa croissance et qu'il ne peut trouver en lui-même; l'adulte exerce un rôle de transmetteur et doit se référer à un modèle qui définit les règles et les contenus de cette transmission; et ce modèle de référence de l'adulte prend sa source dans le modèle culturel de la société à laquelle l'enfant est destiné. Nous retrouvons là la conception de l'éducation préconisée par Durkheim dans "*Education et sociologie*"⁹ et reprise par Clausse dans ses "*réflexions critiques sur la pédagogie contemporaine*":

"L'éducation est la transmission d'une génération à la suivante des connaissances, des techniques, des attitudes et des valeurs imposées ou suggérées par le milieu de civilisation correspondante."¹⁰

Dans cette perspective, la tâche de l'éducateur est d'initier l'enfant aux types de comportements, de lui faire acquérir le lot de connaissances, de l'amener à faire sien le système de valeurs qui caractérisent l'adulte dans une société donnée. Pour reprendre les termes de Piaget, cela revient alors à "meubler et alimenter des facultés toutes faites en accumulant des connaissances dans sa mémoire"¹¹ et à lui imposer "l'ensemble des vérités communes et des représentations collec-

tives qui ont déjà assuré la cohérence des générations antérieures''.¹² C'est cette même perspective que Dufrenne définit l'éducation comme un acte de transmission culturelle qui vise à 'poser les assises de la personnalité spécifique qui veut la culture, à préparer l'individu à tenir le rôle que la culture lui assigne et à manifester le caractère qui convient à ce rôle'.¹³

L'apprentissage se réduit alors à une assimilation des modèles de la culture et le développement de l'enfant s'opère par conformité aux modèles transmis. Leurs attitudes de l'enseignant vont alors se référer à ce rôle d'agent transmetteur et refléter son souci de transmettre le plus fidèlement possible l'héritage de connaissances et de valeurs qu'il a lui-même reçu. Plutôt que de se centrer sur l'enfant en train d'apprendre, il sera préoccupé des contenus à lui faire assimiler et c'est sur la capacité de l'élève à reproduire ce qui lui a été enseigné que portera l'évaluation de l'efficacité de son apprentissage. Comme le note très justement Courcou, c'est la notion de modèle qui est ici prédominante:

'Ce qui domine (dans une telle conception de l'éducation) c'est la notion de modèle, c'est-à-dire, d'un type d'homme servant de référence; l'élément moteur de cette pédagogie n'étant pas le développement de la personne . . . mais l'acquisition maximum des connaissances reçues.'¹⁴

L'attitude fondamentale de l'éducateur est celle du technicien face à l'objet qu'il entend modeler selon un schéma pré-établi ou, pour reprendre la comparaison de Sartre, celle de l'artisan qui taille dans le morceau de bois pour lui donner la forme du coupe-papier qu'il a dans sa pensée.¹⁵ Il va alors se donner pour but de sélectionner dans les ressources de l'enfant celles qui sont conformes au modèle, laissant tomber les autres qui demeurent par le fait même à l'état d'ébauche. Et il faut bien reconnaître qu'un certain nombre de techniques de transmission auxquelles s'initient les futurs enseignants s'inspirent de cette approche. C'est entr'autre ce qui ressort de la recherche de Molloy:

'Même de nos jours, malgré l'apport de la pédagogie nouvelle, l'intérêt très vif que l'on porte à l'enfant est inséparable de la vision idéaliste de l'adulte que l'on projette sur lui.'¹⁶

Et Piaget a fait la même constatation.

'La majeure partie de nos procédés pédagogiques procèdent de cette conception d'un petit homme à instruire, moraliser, identifier le plus rapidement possible à ses modèles adultes.'¹⁷

Mais il est une autre conception de l'éducation qui s'est élaborée à partir des recherches dans le domaine de la psychologie du développement, qui modifie profondément le rôle de l'enseignant et requiert de lui la mise en oeuvre d'une toute autre série d'attitudes. Selon cette conception, l'enfant n'est plus considéré comme une substance informe et malléable qu'il suffirait de faire passer par le moule de la culture pour lui donner une forme acceptable. Son intelligence n'est pas une intelligence adulte en réduction qu'il suffirait de meubler de connaissances adéquates pour lui faire atteindre sa stature adulte. Il a des modes de penser, de sentir et d'agir qui lui sont propres et qui se développent par interaction avec le milieu aux différents stades de sa croissance. Et dans cette interaction, il ne se comporte pas uniquement comme un récepteur mais aussi comme un inventeur. Il n'apprend pas seulement en assimilant des connaissances mais en les reconstruisant à partir de son expérience et de ses questions. Il ne grandit pas seulement en se conformant aux modèles de sa culture mais en développant la capacité d'interroger les modèles qui lui sont transmis. C'est bien dans cette perspective que Piaget définit les buts de l'éducation:

"Le but premier de l'éducation est de créer des individus qui soient capables de faire des choses nouvelles et pas seulement de faire ce que les générations précédentes ont fait, des individus créatifs, inventifs, découvreurs. Le second but de l'éducation est de former des esprits critiques qui puissent vérifier et pas seulement prendre pour acquis ce qui leur est présenté."¹⁸

Le rôle de l'éducateur est alors modifié. Il ne consiste plus à programmer de l'extérieur la croissance de l'enfant pour l'acheminer vers la reproduction de modèles pré-établis, mais à aider l'enfant à développer, aux différentes étapes de son processus de croissance, les modes d'appréhension de la réalité et d'interaction avec le milieu qui lui sont propres, de façon à ce qu'il puisse élaborer son propre modèle de personnalité. C'est, selon Piaget, la condition d'une bonne pédagogie:

"On ne peut faire une bonne pédagogie sans mettre l'enfant en situation, là où il va expérimenter par lui-même, au sens le plus large du terme, c'est-à-dire, là où il va s'essayer aux choses et voir ce qui se passe, manipuler des symboles, poser des questions et chercher ses propres réponses . . ."¹⁹

C'est bien dans ce sens d'une centration sur les ressources de la personne que Pierre Angers définit l'activité éducative et le rôle de l'éducateur:

"L'activité éducative se situe dans la vie intérieure de la personne qui s'éduque; elle a son centre et son dynamisme dans l'étudiant . . . L'effort d'éducation doit porter sur les ressources profondes de l'être plutôt que sur l'acquisition d'un savoir culturel ou technique . . . Le professeur participe de manière féconde à l'activité éducative dans la mesure où il est centré sur les aspirations et les besoins de l'étudiant et sur l'expérience de développement et d'apprentissage qu'effectue ce dernier."²⁰

Il va de soi que cette nouvelle définition du rôle entraîne une modification des attitudes. Celui qui se représente l'activité éducative comme l'activité du maître en train de programmer l'apprentissage de l'étudiant va tout naturellement développer une attitude de centration sur les contenus à transmettre qui va l'inciter à exercer une ferme direction sur le processus d'apprentissage de façon à assurer l'efficacité de la transmission. Par contre, celui qui se représente l'activité éducative comme l'activité même de l'étudiant en train de croître et d'apprendre va développer une attitude de centration sur les ressources de ce dernier qui va se traduire par un souci de lui laisser toute la latitude nécessaire à leur mise en oeuvre pour qu'il puisse exercer sa créativité face aux contenus qu'on lui transmet. Dans l'un et l'autre cas, les techniques de transmission du savoir seront mises en oeuvre de manière bien différentes et n'aboutiront pas aux mêmes résultats. Turner, qui définit la créativité comme "une possibilité chez les élèves de redéfinir les contenus de l'apprentissage," a montré, dans une recherche, que l'enseignant centré sur l'étudiant obtient de ce dernier des comportements beaucoup plus créateurs que celui qui est centré sur le programme.²¹

Les Obstacles au Changement d'attitudes

Il est bien évident que les programmes de formation, à partir du moment où ils intègrent les données de la psychologie du développement et de l'apprentissage, entendent orienter les futurs enseignants vers l'acquisition d'attitudes centrées sur l'enfant. C'est également en ce sens que les divers documents qui nous parviennent des ministères de l'Education veulent orienter la pédagogie scolaire, en particulier celle de l'élémentaire. Citons, à titre d'exemple, le récent document du ministère de l'Education de l'Ontario qui, sous le titre significatif de "*Une découverte partagée*,"

invite continuellement le maître à aider l'élève à redécouvrir, à partir de son expérience, les notions qu'il veut lui faire acquérir.²²

Mais nous savons tous par expérience que l'acquisition d'une nouvelle attitude et surtout le maintien d'une attitude acquise n'est pas chose facile, qu'il ne suffit pas de rappeler périodiquement aux futurs enseignants les exigences d'une éducation centrée sur l'enfant ni de leur faire assimiler des théories qui postulent une telle attitude pour qu'elle se développe automatiquement. Nous connaissons tous des enseignants qui, après avoir assimilé au cours de leur programme de formation les concepts fondamentaux de l'épistémologie génétique, continuent de se comporter dans la pratique éducative comme si l'intelligence de l'enfant n'était qu'une intelligence adulte en réduction. Il est bien évident que, dans de telles situations, les notions nouvelles acquises au cours de l'apprentissage n'ont pas généré de nouvelles attitudes.

Cette constatation d'expérience est confirmée par les recherches systématiques qui ont été poursuivies en ce domaine. Dans son livre *Le bon enseignant*, Côté, en se référant à ces recherches, a montré que, s'il est vrai que l'on peut observer une certaine efficacité des programmes de formation sur le développement des attitudes, il est non moins évident que ces attitudes acquises sont loin d'avoir la consistance désirée et ont tendance à s'estomper dans la pratique de l'enseignement. On constate, en effet, que les attitudes permissives diminuent après les six premiers mois d'enseignement et de manière encore plus significative après une année d'expérience. Par contre, les attitudes autoritaires auraient tendance à se durcir avec le nombre d'années d'expérience. Tout se passe donc comme si les attitudes que l'on avait commencé à développer ne parvenaient pas à prendre racine et s'atténuaient progressivement dans la pratique au profit des attitudes antérieures.²³

A quoi cela tient-il? La première raison invoquée par les chercheurs est celle de la pression du rôle institutionnel. Nombreux en effet sont les enseignants qui ont connu, en entrant dans la profession, ce conflit entre la conception qu'ils s'étaient faite de leur rôle au cours de leur expérience de formation et la conception de ce même rôle telle qu'elle est véhiculée par l'institution scolaire. Ils réalisent alors qu'en mettant en oeuvre des attitudes de centration sur l'enfant, sur ses besoins, ses intérêts, son processus de croissance, ils peuvent difficilement répondre aux exigences d'un rôle institutionnel qui exige d'eux en priorité la transmission d'un contenu, la fidélité à des programmes, l'application d'une discipline. Un décalage s'instaure alors entre les valeurs qu'ils voudraient idéalement promouvoir et celles qu'ils sont contraints de transmettre et les nécessités de l'action les conduisent progressivement à reléguer au niveau de principes abstraits, sans prise sur la réalité, ces théories qui avaient pour un temps modifié leurs représentation d'eux mêmes et de l'enfant et à retrouver les attitudes autoritaires exigées par le rôle institutionnel. Mollo a fait à ce sujet la constatation suivante:

"De nombreux maîtres, qui sont de fervents défenseurs de la pédagogie pédocentrique dans les journées d'études, refusent dans leur salle de classe de remettre en question leur enseignement magistral. Ils invoquent pour cela leur impossibilité d'attendre la mise au point d'une réforme ou d'une doctrine pour inculquer chaque jour aux enfants les rudiments du bagage culturel et moral jugé indispensable à leur entrée dans le monde adulte."²⁴

Et elle cite en exemple la réflexion d'un maître: "je ne m'occupe pas de ces nouvelles pédagogies . . . J'ai travaillé avant avec des centres d'intérêts. C'est bien joli les centres d'intérêts, mais ça ne prépare pas aux examens."

Dans sa recherche sur "*Le monde intérieur des enseignants*," Abraham constate également que la pression du rôle institutionnel entraîne chez l'enseignant la création progressive d'un soi idéal qui est en décalage croissant avec le véritable soi au point qu'il finit par se définir en référence à son rôle, à se voir à travers son rôle et à perdre de vue ses propres objectifs. Ce décalage est à l'origine d'un état d'aliénation qui explique, selon Abraham, la résistance au changement quel'on retrouve dans le monde enseignant de même que la difficulté de considérer l'enfant comme un sujet et de l'amener à comprendre ce qui se passe en lui.²⁵ Ceci explique pourquoi l'enseignant est constamment tenté de recourir à une attitude autoritaire qui assure sa sécurité et a beaucoup de mal à persévérer dans une attitude vraiment centrée sur l'enfant. Moret, en utilisant le concept d'anomie pour analyser le décalage entre idéal et action chez les enseignants, aboutit à une conclusion analogue:

"L'enseignant anémique est un maître qui au niveau de ses actes, applique les caractéristiques d'une méthode ou d'un système de pensée, et qui, au niveau de ses convictions personnelles, se rattache à une méthode ou à un système différent . . . un enseignant, par exemple, pour qui le développement de la personnalité de l'enfant représente un idéal à atteindre mais qui se sent contraint de pratiquer une pédagogie de type autoritaire . . . un enseignant qui n'a pas intégré un système de valeurs défini."²⁶

Cette dernière remarque de Moret, qui est corroborée par les résultats de sa recherche, nous conduit à nous poser la question de savoir si le rôle institutionnel est seul en cause dans ce problème de maintien des attitudes acquises. Il est vrai que l'institution a eu beaucoup de mal à intégrer les intuitions nouvelles des promoteurs du pédocentrisme et à redéfinir en conséquence le rôle de l'enseignant.²⁷ Il est vrai qu'elle demeure souvent branchée sur une productivité qui peut être plus sûrement atteinte par une attitude directive. Il est vrai que l'enseignant qui se veut rentable va naturellement adopter cette attitude et donc que les attitudes plus permissives nouvellement acquises sont mises à dure épreuve "dans le feu de l'action". Mais il ne suffit pas, pour expliquer cette non-persistance des attitudes, d'invoquer la pression du rôle institutionnel. On doit aussi se poser la question du niveau d'intégration des nouvelles attitudes dans la personnalité de l'enseignant et du même coup des méthodes mises en oeuvre pour les faire acquérir. Autrement dit, si ces attitudes ne tiennent pas, ce n'est pas seulement parce que la pression du rôle est forte mais parce qu'elles sont trop fragiles. On pourrait même aller jusqu'à dire que des attitudes solidement implantées non seulement auraient pu résister à la pression du rôle mais auraient progressivement amené une redéfinition d'un rôle institutionnel lui-même soumis aujourd'hui à de sérieuses remises en question. Moret dit très justement que la faiblesse de l'enseignant face à son rôle vient de ce qu'il "n'a pas intégré un système de valeurs défini."

Après avoir analysé la série de recherches qui révèlent la non-persistance des attitudes acquises, Coté aboutit à la même conclusion:

"Cette absence de continuité entre ce que l'enseignant a appris à devenir et ce qu'il est amené à vivre dans la situation d'enseignement permet de constater que la période de formation développe peut-être des attitudes théoriques ou idéales mais qu'elle ne semble pas toucher profondément la personnalité de l'enseignant. En conséquence nous assistons, lors des premières expériences d'enseignement, à une non manifestation des attitudes professionnelles qui se traduit surtout par un écart important entre le moi professionnel idéal et le moi professionnel réel."²⁸

La question qui se pose alors est celle de savoir comment il est possible de faire en sorte que ces attitudes puissent s'implanter si solidement dans la personnalité qu'elles soient en mesure non

seulement de résister à la pression du rôle mais de provoquer une nouvelle définition de ce rôle. C'est ici que nous sommes confrontés à un problème de méthodologie.

Une méthodologie de recreation au savoir

Il nous faut d'abord revenir à ce constat que nous sommes tous en mesure de vérifier dans notre expérience: pour aider l'étudiant-maître à développer des attitudes qui vont influencer de manière durable son action éducative, il ne suffit pas d'enseigner. En se référant à sa propre expérience, Rogers a formulé à ce sujet certaines conclusions significatives:

"Mon expérience m'a conduit à penser que je ne puis enseigner à quelqu'un d'autre à enseigner . . . Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité et n'a que peu ou point d'influence sur son comportement."²⁹

Il nous faut ensuite nous interroger sur cette inefficacité de notre enseignement à développer des attitudes susceptibles de modifier le comportement de nos étudiants. Rogers, qui s'est lui aussi posé cette question, y apporte un premier élément de réponse quand il écrit:

"J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre par lui-même et qu'il s'approprie."³⁰

La raison profonde de l'inefficacité de l'enseignement dans une programme de formation professionnelle qui vise le développement des attitudes vient en effet de ce que, même s'il meuble l'esprit de l'étudiant de notions nouvelles qui peuvent être comprises dans leur enchaînement logique, il ne permet pas l'intégration de ces notions à la personnalité parce qu'elles ne sont pas transmises en réponse à des questions suscitées par l'expérience. C'est dans cette rupture entre le savoir d'expérience et le savoir transmis que Kerschinstainer voit la cause de l'inefficacité de l'enseignement magistral:

"L'enseignement magistral entraîne chez l'élève une solution de continuité entre le monde de son expérience concrète à partir duquel il a déjà élaboré un savoir et le nouveau savoir inculqué du dehors . . . il remplace le savoir d'expérience de l'élève par un savoir livresque qui demeure étranger à la personnalité."³¹

L'analyse de Vygotsky va dans le même sens. Il nous présente en effet le développement de la pensée comme le fruit d'une interaction permanente entre, d'une part, des concepts spontanés formés à partir des situations concrètes dans lesquelles l'individu fait la découverte de soi et du monde et, d'autre part, les concepts scientifiques acquis par l'apprentissage scolaire. Et il nous rappelle que si on enseigne un concept scientifique sans tenir compte du concept spontané et de son niveau de développement, on fait mémoriser à l'apprenant des mots vides de signification et on meuble son esprit d'abstractions sans prise sur la réalité.³²

Ces analyses nous ouvrent les yeux sur un élément essentiel du processus d'apprentissage que nous avons constamment tendance à oublier: c'est que, avant même d'avoir été exposé aux données théoriques propres au domaine de son étude, l'étudiant possède déjà un savoir porteur de toute une série de représentations de la réalité qui se sont élaborées en lui à partir de ses propres expériences, à partir de sa confrontation avec les opinions d'autrui, à partir des modèles de la culture ambiante. Cela signifie concrètement qu'un étudiant qui entre dans un programme de

formation s'est déjà fait, à partir de la formation qu'il a lui-même reçue et des informations qu'il a assimilées, une représentation de ce qu'est un enfant; il a déjà élaboré ses propres modèles d'interprétation des comportements d'un enfant; il s'est déjà fait une idée du processus par lequel un enfant acquiert des connaissances nouvelles, de ce qu'il convient de faire ou d'éviter pour faciliter son apprentissage. Or ce savoir de l'élève, la plupart du temps, n'entre pas comme tel dans le processus d'apprentissage: tout se passe comme si, le jugeant d'emblée inadéquat et inacceptable, on voulait de toute urgence lui en substituer un autre. On transmet alors à l'élève une pensée étrangère à la sienne sans lui donner la possibilité de la découvrir à partir de la sienne. Ce faisant, on refoule son savoir et on étouffe son questionnement.

Et c'est précisément ce refoulement du savoir d'expérience qui explique l'inefficacité du cours magistral au niveau du développement des attitudes. Quand on se refuse à prendre en considération ce savoir de l'élève, il se passe en effet quelque chose d'analogue à ce que Freud décrit dans son mécanisme du refoulement. De même que les contenus refoulés ne sont pas réduits à l'inaction mais continuent d'agir fortement sur ce comportement, le savoir d'expérience négligé continue d'informer la vision de la réalité car c'est en lui que s'enracinent les attitudes qui vont se traduire en comportements. Les notions théoriques assimilées viennent alors se superposer à ce savoir déjà là sans le modifier. Elles n'ont aucune prise sur une expérience qui se dérobe à la confrontation faute d'avoir été correctement symbolisée. Tout au long de l'apprentissage notionnel, les représentations négligées et les attitudes qu'elles engendrent demeurent intactes et ce sont elles qui vont resurgir dans l'action et informer les stratégies éducatives. Ce ne sont donc pas les notions nouvellement acquises qui vont finalement guider les interventions mais les représentations antérieures à l'acquisition de ces notions. Ce qui signifie, en clair, qu'au niveau de l'action, la seule assimilation de notions nouvelles est sans efficacité réelle.

On comprend alors pourquoi des enseignants, qui ont assimilé au cours de leur programme de formations des notions théoriques qui devaient normalement générer de nouvelles attitudes, reviennent très vite dans la pratique éducative à leurs attitudes antérieures. Tout se passe comme si, le rôle institutionnel aidant, les attitudes récemment acquises s'estompaient pour laisser resurgir les attitudes liées aux représentations élaborées au cours de leur évolution antérieure. Dans son livre *"La formation des enseignants demain,"* de Lansheere souligne avec force cette persistance des modèles antérieurs à l'expérience de formation:

"L'adhérence aux valeurs acquises par enculturation dans la famille et pendant les études risquent constamment de perturber l'adhésion à des valeurs nouvelles. On ne soulignera jamais assez la solidité des modèles intériorisés pendant la période de formation."³³

C'est d'ailleurs dans cette persistance des modèles intériorisés qu'il voit la cause profonde du manque d'évolution des pratiques éducatives:

"Constater qu'actuellement les maîtres enseignent plus conformément à l'image pédagogique qu'ils ont fixée au cours de leurs études primaires et secondaires qu'en fonction des études psychologiques et pédagogiques faites pour se préparer à la fonction d'enseignant relève du truisme. Ainsi s'explique dans une large mesure pourquoi il n'existe pas de réelle solution de continuité entre les pratiques pédagogiques du XIX^e siècle et celles d'aujourd'hui."³⁴

C'est finalement notre manière d'enseigner qui est ici en cause. Dans la mesure en effet où nous demeurons branchés sur des notions théoriques à faire assimiler par nos étudiants sans tenir

compte d'une expérience dans laquelle s'enracine souvent de toutes autres attitudes, nous ne pouvons atteindre notre objectif. Car les deux savoirs qui entrent dans le processus d'apprentissage se développent à la manière de deux parallèles qui ne parviennent pas à se rencontrer: l'élève assimile le savoir théorique dans ses enchaînements notionnels sans pour autant établir de lien avec cet autre savoir qui, bien que refoulé, continue d'informer sa vision de la réalité. Tout le problème est donc de remédier à ce parallélisme stérile pour faire en sorte qu'une interaction puisse s'établir entre ces deux ordres de savoir. Et cela suppose la mise en oeuvre d'une méthodologie de l'enseignement qui modifie radicalement notre démarche initiale.³⁵ Plutôt que de vouloir confronter d'emblée l'étudiant aux contenus du programme en faisant fi de son expérience, nous devons d'abord l'inviter à se confronter à cette expérience, à faire l'inventaire du savoir qu'elle implique, à prendre conscience des représentations de la réalité qu'il véhicule et à mettre à jour les principes et les attitudes qui guident son action.

Dans un apprentissage qui ne veut pas seulement se réduire à l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire mais entend développer un savoir être, cette démarche est indispensable et doit être considérée comme partie intégrante du processus puisqu'elle permet à l'étudiant-maître de parvenir à une conscience plus claire de ce qu'il sait déjà et surtout de ses manières de réagir dans les situations éducatives. C'est cette même démarche que de Lansheere préconise lorsqu'il parle de la nécessité, dans un programme de formation, "de commencer par inventorier aussi soigneusement que possible les attitudes éducatives des élèves maîtres: pour pouvoir ensuite être en mesure de les confronter "aux attitudes souhaitables chez l'enseignant".³⁵

C'est en effet seulement à cette condition qu'une véritable interaction peut s'établir entre le savoir d'expérience de l'étudiant-maître et les notions nouvelles que nous leur transmettons par notre enseignement. Si en effet nous commençons par laisser la parole à l'étudiant pour lui permettre d'exprimer et, par là même, de prendre conscience de ses manières de voir, de sentir, de réagir et de formuler ses questions, nous ne pouvons plus enseigner de la même manière. Notre enseignement n'a plus directement pour but de meubler son esprit de notions théoriques mais de lui fournir à travers ces notions des instruments qui lui permettent de mieux comprendre les situations éducatives et de devenir plus conscient des conséquences de ses interventions sur le développement et l'apprentissage de l'enfant. A mesure que les notions nouvellement acquises lui ouvrent les yeux sur des aspects de la réalité éducative qu'il n'avait pas encore entrevus, il va voir se modifier progressivement la représentation qu'il se fait d'un enfant, de son développement et de ses manières d'apprendre. Ne voyant plus les choses comme avant, il ne pourra plus se comporter de la même manière. La transformation de son regard entraîne une modification de ses attitudes. C'est ainsi que s'accomplit en lui cet apprentissage authentique dont Rogers dit très justement "qu'il implique un changement dans l'organisation du moi."³⁶ Par interaction avec le savoir scientifique, non seulement son savoir d'expérience s'est élargi et transformé, mais il a généré un nouveau savoir-être, condition indispensable d'un nouveau savoir-faire. Dans cette démarche, le processus d'acquisition d'un nouveau savoir engendre un processus de croissance personnelle.

On peut alors légitimement postuler que les attitudes nouvelles qui se fondent sur ce nouveau savoir, reconstruit à partir de l'expérience, seront assez fortes pour résister aux pressions continues qui s'exercent dans le cadre institutionnel. Car l'étudiant-maître n'aborde plus la pratique éducative équipé de deux savoirs parallèles qui se seraient développés sans aucune interaction: le savoir acquis dans les cours qui tenterait de susciter des attitudes nouvelles et le savoir d'expérience refoulé pour un temps mais générateur d'autres attitudes toujours prêtes à resurgir sous les

sollicitations du rôle institutionnel. Il aborde la pratique éducative équipée d'un nouveau savoir qui s'est intégré à sa personnalité et à partir duquel les nouvelles attitudes se sont solidement implantées. Cela ne veut pas dire que sera éliminé ce conflit de valeurs qui naît dans la pratique éducative entre les requêtes du projet personnel et les exigences institutionnelles, mais on peut tout de même prévoir que l'issue de ce conflit ne sera plus la même, que les valeurs nouvelles pourront non seulement résister aux pressions du milieu mais servir de références pour une nouvelle définition du rôle.

REFERENCES

- ¹ Faure, E., *Apprendre à être* (Paris, Fayard, Unesco, 1972), p. 163.
- ² Faure, E., *Apprendre à être*, p. 176.
- ³ Adamo, G. et Guyot, G., *L'éducateur psychologue*, *Enfance*, no 2, (1957), p. 166.
- ⁴ Ferry, G., *La pratique du travail en groupe* (Paris, Dunod, 1970), p. 2.
- ⁵ Côté, R., *Le bon enseignant* (Québec, Edition du renouveau pédagogique, 1971), pp. 70-73.
- ⁶ O'Shea, *Teacher education: an empirical study of problems and possibilities*, *The Journal of Educational Thought*, 19(1), (1984). Zeichner, K.M., *Alternative paradigms of teacher education*, *Journal of Teacher Education*, vol. 34, no. 3, (1983).
- ⁷ de Lansheere, *La formation des enseignants demain* (Paris, Casterman, 1976), p. 137.
- ⁸ Mollo, S., *L'école et la société* (Paris, Dunod, 1970), p. 8.
- ⁹ Durkheim, E., *Education et sociologie* (Paris, P.U.F., 1966), p. 8.
- ¹⁰ Clause, A., *Philosophie de l'étude du milieu. Réflexions critiques sur la pédagogie contemporaine* (Paris, Edition du Scarabée, 1961), p. 81.
- ¹¹ Piaget, J., *Où va l'éducation* (Paris, Denoël et Gonthier, 1975), p. 68.
- ¹² Piaget, J., *Psychologie et pédagogie* (Paris, Denoël et Gonthier, 1969), p. 86.
- ¹³ Dufrenne, M., *La personnalité de base* (Paris, P.U.F., 1953), p. 16.
- ¹⁴ Courcoul, B., *Nécessité d'une pédagogie nouvelle* (*Cahier pédagogique*, no. 60, 1966), p. 5.
- ¹⁵ Sartre, J.P., *L'existentialisme est un humanisme* (Paris, Edition Nagel, 1970), pp. 17 et 18.
- ¹⁶ Mollo, S., *L'école et la société* (Paris, Dunod, 1970), p. 6.
- ¹⁷ Piaget, J., *Psychologie et Pédagogie* (Paris, Denoël et Gonthier, 1969), p. 200.
- ¹⁸ cité par Pulaski, M., *Understanding Piaget* (N.Y., Harper Row, 1971), p. 200.
- ¹⁹ cité par Schwebel, M. et Raph, J., *Piaget à l'école* (Paris, Denoël et Gonthier, 1976), p. 180.
- ²⁰ Angers, P., *L'activité éducative* (*Rapport annuel du conseil supérieur de l'éducation du Québec*, 1970), pp. 26-28.
- ²¹ Turner, R.L., *Teacher characteristics, teacher behavior and changes in pupil creativity*, *Elementary School Journal*, (1969), pp. 265-270.
- ²² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Une découverte partagée: enseigner et apprendre au cycle élémentaire* (1985).
- ²³ Côté, R., *Le bon enseignant*, pp. 29-32.

- ²⁴ Mollo, S., *L'école et la société*, p. 37.
- ²⁵ Abraham, A., *Le monde intérieur des enseignants* (Paris, EPI, 1972), pp. 59-62.
- ²⁶ Moret, J.R., *Idéal et action chez les enseignants: une application du concept d'anomie à l'analyse de l'école* (Université de Fribourg (Suisse), 1979), p. 60.
- ²⁷ Avanzini, G., *Immobilisme et innovation dans l'institution scolaire*, (Toulouse, Privat, 1975).
- ²⁸ Côté, R., *Le bon enseignant*, p. 32.
- ²⁹ Rogers, C., *Le développement de la personne* (Paris, Dunod, 1967), p. 197.
- ³⁰ Rogers, C., *Le développement de la personne*, p. 197.
- ³¹ Bloch, E., *Philosophie de l'éducation nouvelle* (Paris, PUF, 1968), p. 15.
- ³² Vigotsky, L.S. *Thought and Language* traduit par E. Hanfman et G. Vakar (Cambridge, MIT Press. 15, 1962).
- ³³ de Lansheere, *La formation des enseignants demain*, p. 137.
- ³⁴ de Lansheere, *La formation des enseignants demain*, p. 139.
- ³⁵ Cette méthodologie est décrite dans Artaud, G. "Savoir et théorique et savoir d'expérience pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience," *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII no. 1 (1981) et "la recreation du savoir (Editions de l'Université d'Ottawa, 1985).
- ³⁶ de Lansheere, *La formation des enseignants demain*, pp. 139-140.
- ³⁷ Rogers, C., *Liberté pour apprendre* (Paris, Dunod, 1973), p. 157.