Copie de conservation disponible sur le serveur Web du Centre de documentation collégiale (CDC):
URL= http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1997/aylwin_4D9_6A75_actes_aqpc_1997.pdf Format : 8 pages en PDF.

Actes du 17e colloque de l'AQPC

Innover pour mieux former

Des pratiques innovatrices au collégial

4D9 (6A75)

Les croyances qui empêchent d'évoluer

Ulric AYLWIN
Consultant en pédagogie

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

LES CROYANCES QUI EMPÊCHENT D'ÉVOLUER

Ulric AYLWIN
Consultant en pédagogie

Avant d'examiner comment certaines croyances peuvent faire obstacle au changement dans l'enseignement, il convient d'expliciter les liens entre les trois éléments de notre propos : le progrès, les enseignants et les croyances.

- On doit d'abord se demander pourquoi on veut progresser. On veut progresser parce que, tout simplement, on tient à vivre d'une façon stimulante. Étant donné, en effet, que la stagnation est impossible chez un être vivant, l'alternative pour l'enseignant, sur le plan de sa vie pédagogique, est de croître ou de dépérir.

  D'un côté, pour le professeur lui-même, le fait de progresser dans le domaine pédagogique se traduit, sur le plan personnel, par une activité intellectuelle plus riche et par une vie émotive plus satisfaisante, et, sur le plan professionnel, par un accroissement de l'efficacité de son action auprès des élèves. Quant à celui qui ne parvient pas à réaliser cette croissance personnelle ou professionnelle, il se retrouve dans un processus de dépérissement qui peut conduire à un état de *burnout*, comme on le voit de plus en plus souvent dans les milieux scolaires.

  D'un autre côté, pour la société, l'amélioration de la pédagogie pratiquée dans nos établissements répond à plusieurs nécessités : d'abord, l'urgence de diminuer le pourcentage intolérable d'individus qui décrochent, à tous les niveaux scolaires, avec les conséquences dramatiques qui en résultent sur les plans familial et social, et avec les effets tragiques qui en découlent sur le plan personnel ; ensuite, le besoin d'instaurer des démarches où l'apprentissage se fera plus en profondeur et où, en particulier, l'élève pourra développer une pensée critique ; enfin, l'importance d'habiliter nos enfants à se situer et à survivre dans le maelström désormais permanent où sciences, technologies, idées, cultures et sociétés se transforment à un rythme étourdissant, et aussi de les aider à acquérir les attitudes et les outils qui leur permettront de cultiver de nouvelles valeurs dans le champ dévasté que nos générations désemparées laissent derrière elles.

- On pourra ensuite s'étonner qu'on n'aborde le progrès pédagogique qu'au regard de l'enseignant. En effet, le changement en éducation dépend de facteurs d'autres ordres et qui sont interdépendants. Le climat social, les courants culturels, la sorte de leadership exercé dans le milieu, les ressources disponibles, les modèles pédagogiques en vigueur, les caractéristiques des élèves eux-mêmes et divers autres éléments concourent à faciliter ou à freiner l'amélioration de l'action pédagogique.

  Il demeure, cependant, que, dans tout ce qui influe sur le développement de l'élève, c'est le professeur qui est, de loin, l'agent principal. En effet, la relation maître-élève prolonge, et parfois dépasse, la relation parent-enfant, car c'est à travers les démarches que le maître fait accomplir à l'élève que ce dernier s'initie principalement à la pensée, qu'il accède au savoir structuré et qu'il construit les fondements sur lesquels il érige sa propre destinée.

- On voudra savoir, enfin, pourquoi on a choisi de privilégier la dimension des croyances. Ce choix tient au fait que, de tous les facteurs qui favorisent ou inhibent l'évolution chez un enseignant, c'est l'idée qu'il se fait de la pédagogie qui, face au changement, motive principalement sa décision de faire du surplace ou d'aller de l'avant.

  La sujétion de nos actions à nos conceptions est d'ailleurs une réalité qu'ont mise en relief la plupart des écoles de psychologie, de la psychanalyse à la programmation neurolinguistique, en passant par l'analyse transactionnelle, la gestalt et l'approche rationnelle-émotive. De fait, cela correspond aussi à notre expérience personnelle autant qu'à notre observation de la conduite d'autrui, de sorte que nous pouvons tous faire nôtre l'affirmation de Sylvie Tenenbaum : « Ce sont nos systèmes de croyances qui donnent un sens à notre vie, qui nous expliquent notre environnement et qui nous guident dans nos pensées[1]. »

  Pour ma part, après trente années de consultation auprès des enseignants, je constate qu'en général le refus d'effectuer tel ou tel changement ne provient pas du fait qu'on ignore que cela serait souhaitable ou qu'on ignore comment le réaliser, mais bien du fait qu'on ne croit pas, c'est-à-dire qu'on n'est pas persuadé

que ce soit important, ou que ce soit désiré par le milieu, ou que cela relève de la responsabilité personnelle, ou encore que cela soit compatible avec l'idée qu'on se fait de la relation pédagogique.

À ce propos, Renate Nummela Caine et Geoffrey Caine, dans un livre qui vient tout juste de paraître, soulignent le fait qu'en essayant d'introduire des éléments de pédagogie active dans les pratiques d'enseignants, ils ont été amenés à constater que la capacité d'un enseignant d'utiliser diverses approches pédagogiques dépend de sa vision du monde ou de son système de croyances[2].

Je propose donc d'examiner, à titre d'exemples, deux catégories de croyances :

- celles qui sont relatives aux capacités des élèves ;
- celles qui concernent le rapport que le professeur doit entretenir avec le contenu à enseigner.

Croyances relatives aux capacités des élèves

Nous allons nous pencher ici sur les croyances qui touchent à la réussite scolaire, à la compétence intellectuelle et à l'engagement personnel.

Les échecs scolaires sont inévitables.

Il est remarquable que la plupart des professeurs ont, vis-à-vis de la possibilité que tous leurs élèves réussissent, une croyance contraire à celle de Pygmalion, ce personnage de George Bernard Shaw, qui était persuadé de pouvoir transformer une sauvageonne en une dame du monde instruite et raffinée, et qui a gagné son pari. Ils ont, eux, la conviction qu'il est fatal que des élèves échouent dans leur cours... prophétie qui se réalise immanquablement. Cette attitude prend son origine dans deux sous-croyances.

La première tient pour acquis que les études collégiales requièrent des capacités intellectuelles qu'un certain nombre d'élèves ne possèdent pas. Fort de cette conviction, on estime être justifié d'adopter les trois attitudes suivantes : d'abord, on trouve normal de situer le niveau et le rythme du cours en fonction des élèves moyens ou forts, et dÿônviter les élèves faibles à envisager de s'orienter ailleurs ; ensuite, on ne se considère pas tenu d'assumer le fardeau qu'entraînerait l'utilisation d'une série de dispositifs pédagogiques visant à venir en aide aux élèves en difficulté ; enfin, on ne voit pas la nécessité de différencier sa pédagogie pour tenir compte de la variété des styles, des rythmes et des autres besoins particuliers d'apprentissage.

La deuxième sous-croyance repose sur le postulat qu'il est non seulement normal qu'une partie des élèves échouent, mais encore qu'il serait inadmissible que tous réussissent. Ce postulat découle, bien sûr, de l'idée qu'une des responsabilités du collège est de jauger la capacité relative des élèves, afin d'écarter ceux qui sont « trop faibles ». Ce point de vue a une double conséquence.

D'abord, on refuse de faire de l'évaluation critérielle — celle où le rendement d'un élève n'a rien à voir avec celui de ses camarades, les résultats de chacun étant mesurés uniquement au regard d'une norme objective, fixe et annoncée d'avance — et on se limite à l'évaluation comparative, qui permet de fabriquer de toutes pièces une courbe de distribution des notes, dite courbe normale de probabilité ou courbe de Gauss, qui place fatalement en situation d'échec les élèves dont le rendement est relativement plus faible.

Ensuite, beaucoup de professeurs croient que pour mériter une réputation de sérieux, voire de compétence, ils doivent faire échouer un certain nombre d'élèves et maintenir à un niveau moyen la note moyenne de leurs groupes. En effet, autant on s'inquiète si un professeur fait échouer trop d'élèves ou tient ses moyennes à un niveau « exagérément » bas, autant on taxe immédiatement de laxisme et de manque d'exigence le professeur dont la moyenne des groupes oscille autour de 90 %, et où presque tous les élèves réussissent. Une telle croyance peut mener à de bien curieuses réactions ; par exemple, dans un département d'une université québécoise, tout professeur qui attribue la cote *A* à plus de la moitié des élèves dans un de ses cours doit comparaître devant un comité pour justifier sa conduite pédagogique.

Les élèves n'ont pas la compétence intellectuelle pour évaluer et corriger eux-mêmes leurs travaux.

Il n'est pas question ici de l'évaluation sommative faite aux fins de sanction officielle dans le bulletin et qui est de la responsabilité exclusive des professeurs, mais bien de l'évaluation formative des diverses productions des élèves. Le fait de ne pas croire en la possibilité que l'élève soit capable d'évaluer et de corriger lui-même, pour l'essentiel, ses travaux a trois conséquences néfastes.

D'abord, cette croyance oblige le professeur, puisqu'il considère être la seule personne compétente pour le faire, à évaluer lui-même tous les travaux de ses élèves. Cela entraîne pour lui un écrasant fardeau de corrections et, qui pis est, le prive d'un temps dont il pourrait avoir grand

besoin pour créer de nouvelles stratégies et de nouveaux outils pédagogiques.

Ensuite, soucieux de réduire au moins partiellement son fardeau de corrections, le professeur tend à diminuer l'ampleur et le nombre des évaluations, ce qui réduit d'autant l'information que l'élève devrait recevoir, d'une façon suivie, sur la qualité de ses apprentissages.

Enfin, et c'est de loin le plus grave, l'élève est ainsi privé de cette part essentielle de son apprentissage qu'est sa propre démarche d'évaluation de chacun des gestes mentaux qu'il accomplit.

La plupart des élèves ne s'engagent pas à fond, spontanément, dans leurs études.

Les tenants de ce point de vue sont persuadés que seule une minorité d'élèves sont mus par une motivation intrinsèque qui les pousse à donner le meilleur d'eux-mêmes dans leurs études. Cette perception influe sur la relation pédagogique de trois façons.

D'abord, on recourt systématiquement aux notes pour sanctionner les efforts ou les comportements des élèves, convaincu que « si on ne les paye pas avec des notes, ils ne le feront pas ». Or, cette pratique, comme on l'a vu, se traduit pour le professeur par un accroissement du fardeau des corrections.

Ensuite, conséquence plus nocive, ce troc systématique d'un peu de notes contre un peu de travail amène une détérioration profonde de la relation pédagogique. Pour le professeur, le plaisir de partager avec ses élèves son savoir, son expérience et sa passion pour ce qu'il enseigne et, pour l'élève, le goût d'apprendre et la joie de connaître se muent, chez les deux, en un bas marchandage où chacun cherche à obtenir le plus possible en donnant le moins possible.

Enfin, conséquence néfaste à moyen et à long terme, l'élève, s'étant accoutumé à n'investir qu'en proportion des notes en jeu, limite de plus en plus ses ambitions intellectuelles et son désir de développement personnel à ce qui « compte pour le bulletin ».

Ainsi donc, comme nous venons de le voir, les idées sur les capacités des élèves, par rapport à leur réussite, à leur compétence et à leur motivation, ont des effets concrets, profonds et continus sur les pratiques pédagogiques. D'autres effets vont apparaître en examinant les croyances liées au contenu à enseigner.

Croyances qui concernent le rapport que le professeur doit entretenir avec le contenu à enseigner.

La croyance globale, ici, est que le professeur doit impérativement faire passer un certain contenu et qu'il peut le faire.

On doit enseigner tout ce qui est énuméré dans le programme.

Cette première conviction a de nombreuses conséquences pédagogiques.

– *On n'ose pas élaguer le contenu tel qu'il est détaillé dans le programme.*

On sait que toute discipline se ramène à quelques concepts clés, autour desquels les notions secondaires rayonnent. Il devrait donc aller de soi que les activités d'enseignement et d'apprentissage soient centrées sur ces concepts de base, et que soit relégué au second plan — et au reste du temps disponible — le détail des connaissances secondaires, détail en général très abondant, que les élèves sont incapables d'ingérer à toute vitesse, qu'ils oublient aussi vite que parcouru, et qu'ils pourront d'ailleurs retrouver facilement, au besoin, en utilisant des banques de données ou d'autres sources d'information. Mais tel n'est pas le point de vue du professeur qui croit devoir passer tout le contenu indiqué dans la table des matières du programme et qui se place ainsi dans un carcan où il se prive de toute marge de manœuvre.

– *Dans les cas où il faut choisir entre des éléments du contenu et les besoins des élèves, ce sont ces derniers qu'on sacrifie.*

La réponse constante et passe-partout de ceux qui refusent de libérer de l'espace dans leur enseignement pour répondre aux diverses demandes des élèves en difficulté d'apprentissage est le manque de temps : « Je voudrais bien examiner avec eux leurs méthodes de travail, mais j'ai un contenu à passer... Je reconnais qu'une telle approche serait idéale, mais la matière que j'ai à couvrir ne le permet pas... » Bref, les besoins pédagogiques des élèves ne sauraient prévaloir sur les « contraintes » du contenu à passer.

– *On ne prend pas le temps de combler les lacunes de la formation antérieure des élèves.*

Le professeur qui estime n'avoir le temps de couvrir que la matière stricte de son cours trouve impossible de faire la démarche qui consiste à reculer pour ensuite mieux sauter. Il considère donc qu'il n'a pas le temps, et que ce

n'est pas de sa responsabilité, de combler les lacunes dans les connaissances antérieures des élèves, même si cela lui permettrait de consolider les bases sur lesquelles il doit construire son cours. Et tant pis, alors, pour les cerveaux dans lesquels s'effondrent au fur et à mesure les connaissances qu'il essaie d'y empiler !

– *On décline sa responsabilité au regard de la formation fondamentale.*

Le premier élément de la formation fondamentale est la maîtrise des habiletés de communication orale et écrite. Cette maîtrise des habiletés langagières ne peut être acquise, tous le reconnaissent, sans des exercices et des contrôles dans toutes les disciplines. On devrait donc faire toute la place requise à cette compétence fondamentale dans chacun des cours. Mais la plupart des professeurs arguent qu'il n'y a pas assez de place, déjà, pour couvrir la matière du cours, de sorte qu'il n'est pas question d'intégrer en plus des éléments de formation langagière.

La même excuse vaut évidemment pour les autres éléments de la formation fondamentale : le développement des processus intellectuels — raisonnement, analyse critique, prise de décision, résolution de problèmes —, le développement des méthodes de travail intellectuel, le développement des habiletés liées aux interactions sociales et le développement d'un système de valeurs personnel.

Le résultat de cette démission assez généralisée est que ce qui est le plus fondamental dans la formation des élèves est confié à ce qu'on pourrait appeler des professeurs fantômes, qui donneraient cette formation dans on ne sait quel espace-temps magique.

– *On escamote l'évaluation formative.*

Il est essentiel que chaque élève, à l'intérieur de chaque période de cours, soit fréquemment confronté, par une forme quelconque d'évaluation formative, aux résultats des gestes mentaux qu'il accomplit, de façon à corriger ses erreurs au fur et à mesure et à consolider ses acquis.

L'information qui résulte de ces évaluations est tout aussi nécessaire pour le professeur qui doit constamment savoir comment réorienter sa stratégie. Mais, malheureusement, selon la plupart des professeurs, ces phases d'évaluation réduisent d'une façon inacceptable, du moins dans leur façon de concevoir cette évaluation, le temps dont ils ont besoin pour enseigner la matière de leur cours.

– *On limite l'emploi des méthodes actives.*

On veut bien reconnaître, en général, que les échanges en sous-groupes, les discussions, les travaux en équipe et tout autre dispositif où l'élève a la possibilité de traiter lui-même la matière — de diverses façons et à diverses reprises — sont de bonnes occasions d'assimiler en profondeur les connaissances. L'ennui, du point de vue de la personne qui est d'abord préoccupée de couvrir tout le programme, est que ces méthodes réduisent le temps disponible pour l'enseignement, et qu'on ne peut donc leur accorder qu'une place très limitée dans l'organisation pédagogique.

– *On s'en tient surtout à la formule de l'exposé magistral.*

Il est avéré que l'exposé est une formule qui permet de présenter rapidement et clairement une grande quantité de notions, et qu'il assure, en outre, un contrôle total sur le contenu et sur la qualité de l'information avec laquelle l'élève a été mis en contact. C'est cela, sans doute, qui confirme de nombreux professeurs dans leur conviction que l'exposé est le meilleur moyen de transmettre les connaissances et qui, conséquemment, les amène à refuser d'utiliser largement les diverses formes de la pédagogie active.

En résumé, quant à cette première facette du rapport entre le professeur et le contenu de son enseignement, le professeur, se considérant le dépositaire des connaissances énumérées dans le programme et s'estimant obligé de transmettre lui-même l'intégralité de ce contenu, juge qu'il lui est impossible de faire de la place pour d'autres éléments de formation et de faire les aménagements qu'exigerait l'adaptation aux difficultés surgies en cours de route.

On peut réellement passer le contenu du cours.

Cette deuxième conviction cache une croyance profonde — qu'on évite soigneusement de s'avouer clairement —, celle où l'on considère la connaissance comme un objet, et le cerveau de l'élève comme un contenant dans lequel s'emmagasine un savoir, où l'élève viendra puiser selon les besoins de ses activités futures.

Cette conception d'une connaissance-objet à déposer dans un récipient se dévoile, à l'insu de la plupart, dans le langage métaphorique utilisé : « J'ai un contenu à *passer* » exprime bien la manipulation d'un objet à déplacer ; « Il y a *trop de* contenu » renvoie à l'idée de masse ou de quantité d'objets ; « Les élèves sont *débordés* » évoque l'image du récipient ; « Le pro-

gramme est *surchargé* » laisse deviner un entassement d'objets. Et l'on pourrait analyser ainsi toutes les autres expressions qui trahissent cette conception que la connaissance est un objet ayant une existence propre en dehors d'un cerveau donné. Une telle croyance colore et oriente toutes les décisions et les actions du professeur qui en est imbu.

La première conséquence pédagogique de cette vision de la connaissance et du fonctionnement du cerveau est, d'un côté, qu'on peut « placer » dans un cours autant de notions que peut en contenir le nombre d'heures qu'on lui a attribuée, d'où la tendance à l'encyclopédisme ; et, d'un autre côté, qu'on peut passer de la matière dans une période de cours jusqu'à ce qu'on s'aperçoive que les élèves sont « saturés » et que c'est « sur le point de déborder », d'où la pratique habituelle de concentrer beaucoup de notions dans la première heure de cours — alors que les cerveaux sont encore frais (entendre « vides ») — et, dans la deuxième heure, de délayer, à travers des exercices, la matière qu'on suppose accumulée dans le cerveau des élèves.

La deuxième conséquence est qu'il suffit, pour assurer l'apprentissage, que les connaissances soient sélectionnées avec soin, qu'elles soient bien structurées et qu'elles soient présentées avec clarté et précision, toutes choses qui requièrent, bien sûr, la compétence d'un spécialiste. Cela justifie pour un grand nombre de professeurs le fait qu'ils se réservent, en classe, plus de 80 pour cent du temps de parole[3].

À la croyance postulant qu'il est possible de transmettre des connaissances, il faut ajouter celle qui suppose que ce qu'on présente avec clarté, ordre et précision se retrouvera dans le cerveau de l'élève sous la même forme claire, ordonnée et précise. Et cette croyance elle-même en présuppose une autre, selon laquelle une formation intellectuelle de qualité chez les élèves résulte de la qualité des opérations intellectuelles manifestées par le professeur dans son discours.

Il faut insister ici sur le fait que, de toutes les croyances erronées qui peuvent se rencontrer chez un professeur, celle qui consiste à penser que la connaissance est un objet qui existe en dehors du cerveau de la personne qui la conçoit est de loin la plus fausse, car il appert, au contraire, que chaque cerveau reconstruit toute information à partir de ses propres schèmes[4] ; elle est aussi la plus néfaste, car elle empêche radicalement l'instauration d'une pédagogie efficace, d'une pédagogie qui laisse à l'élève la maîtrise de tout son processus d'apprentissage, et qui laisse au professeur son véritable rôle, celui de créer des situations propres à faciliter la démarche de l'élève.

L'idée d'une pédagogie qui laisse à l'élève la maîtrise de son apprentissage et où le professeur a pour rôle de créer des situations d'apprentissage n'est pas nouvelle...

➤ « Je n'enseigne rien à mes élèves ; j'essaie seulement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre. » (Albert Einstein)

➤ « Aucun homme ne peut rien vous révéler, sinon ce qui repose déjà à demi endormi dans l'aube de votre connaissance. » (Khalil Gibran)

➤ « On ne peut rien apprendre à l'homme. On ne peut que l'aider à découvrir ce qu'il recèle. » (Galileo Galilei)

➤ « Enseigner une chose à quelqu'un, c'est le priver à tout jamais de la possibilité d'en faire la découverte. » (Jean Piaget)

➤ « Si vous enseignez quelque chose à quelqu'un, il ne le saura jamais. » (George Bernard Shaw)

➤ « L'éducation est une chose admirable, mais il est bon de se rappeler de temps à autre que rien de ce qu'il est important de savoir ne peut être enseigné. » (Oscar Wilde)

Qui « perd », gagne

Avant de conclure, il est essentiel de faire, à propos de tout ce qui précède, deux mises au point.

Premièrement, il a été mentionné que la réticence de maints professeurs à utiliser largement les diverses formes de pédagogie active provenait de leur croyance que cette pédagogie les forcerait à élaguer le contenu de leur enseignement, chose jugée par eux inacceptable. Ce qui n'a pas été dit, toutefois, c'est que le dilemme : respecter les exigences du contenu du cours ou respecter les exigences de la pédagogie active, est un faux dilemme. La réalité est non seulement que la pédagogie active n'oblige pas à réduire le contenu du cours, mais qu'elle permet même de couvrir deux à trois fois plus de matière. Telle est en effet la réalité que nous avons observée dans l'enseignement de diverses disciplines, aux divers niveaux scolaires.

Deuxièmement, dans le même esprit, le fait que nous ayons souligné à plusieurs reprises que le professeur, en refusant d'intégrer des éléments comme la formation fondamentale, l'évaluation formative et l'enseignement correctif, cherchait à conserver plus de temps pour le contenu de son cours, a pu porter à croire que ces éléments étaient effectivement en concurrence avec le contenu du cours pour le partage d'un temps rare, en d'autres termes que ces éléments ajouteraient des contenus généraux au contenu spécifique d'un cours donné. Or, ce serait là accréditer une autre croyance erronée, car, en réalité, plus on intègre ces éléments dans l'enseignement, plus on a du temps pour couvrir de la matière en étendue et en profondeur. Par exemple, le développement des méthodes de travail de l'élève lui permet d'assimiler plus facilement ce qu'on lui présente et d'effectuer plus de travaux d'étude à la maison ; de même, par l'amélioration de ses capacités de lecture et d'écriture, il peut réaliser plus rapidement les travaux qu'on lui demande ; pour sa part, l'évaluation formative l'amène à corriger immédiatement ses erreurs, ce qui lui évite d'être ralenti par ses lacunes dans la suite de ses apprentissages.

Ainsi donc, on peut gagner, *en réalité*, du temps pour le contenu du cours en acceptant d'en perdre, *en apparence*, au profit d'une pédagogie active et de la formation fondamentale.

Conclusion

Au terme de cette réflexion où nous avons pu voir l'impact des croyances sur les décisions au regard du changement, il resterait à examiner beaucoup d'autres conceptions que celles qui ont trait aux capacités de l'élève et celles qui touchent le rapport entre le professeur et le contenu de son enseignement. Il faudrait analyser, entre autres, les croyances qui concernent :

- le rôle des émotions dans l'apprentissage et dans l'enseignement ;
- les relations avec les collègues, les administrateurs et les autres acteurs de la scène pédagogique ;
- le rôle de l'école dans la société ;
- le fonctionnement du cerveau ainsi que la façon dont nous apprenons.

On verrait alors encore davantage qu'il n'est pas de pensée, pas de décision ou d'action qui ne soit fondée sur une croyance personnelle.

Dans notre étude, nous aurions pu, aussi, procéder à l'inverse, c'est-à-dire partir de la description des pratiques pédagogiques, puis remonter vers les croyances d'où elles proviennent. On se serait alors demandé, par exemple, quelle croyance incite un professeur à faire lui-même la synthèse à la fin d'un cours, ou quelle croyance l'amène à déterminer lui-même et seul les critères d'évaluation des productions des élèves, ou encore quelle croyance se cache derrière le fait qu'il répond spontanément le premier aux questions que les élèves posent en classe, et ainsi de suite. Comme on le pressent, une telle analyse aurait probablement révélé des postulats inquiétants.

Dans ce qui resterait à faire, en plus des travaux que nous venons d'évoquer, il y aurait à trouver des démarches par lesquelles nous pourrions changer nos croyances. Voyons quelques exemples.

- On pourrait utiliser l'impact de métaphores permettant d'examiner et de transformer les croyances ; ainsi, on pourrait voir le professeur comme un jardinier (celui-ci sait bien qu'il ne peut pas pousser à la place de ses plantes), comme un chef cuisinier (il ne lui vient pas à l'esprit de vouloir digérer à la place des convives la nourriture qu'il leur sert), comme un chef d'orchestre (il ne peut faire plus, pour améliorer la prestation d'un musicien, que de lui faire des suggestions sur la façon d'exécuter ses mouvements), comme un médecin (chacun de ses patients se guérit à sa manière et avec ses ressources propres). Autant de métaphores qui feraient sans doute ressortir d'une manière saisissante l'absurdité de nombreuses pratiques courantes en pédagogie.
- On pourrait aussi méditer les résultats des recherches cognitivistes qui montrent bien que le seul savoir que possède une personne est celui qu'elle a elle-même construit ou reconstruit (souvent inconsciemment).
- On pourrait en outre faire un retour introspectif sur sa propre vie d'apprenant, pour y découvrir, sans doute, la confirmation des thèses cognitivistes.
- On pourrait éventuellement se livrer à une expérimentation progressive de certains changements, de façon à constater qu'ils sont réalisables et qu'ils produisent des résultats probants.

Comme on le voit, il resterait à chacun de mettre au point une stratégie pour opérer sa propre transformation pédagogique, en y prévoyant les obstacles à surmonter et les conditions de réalisation à mettre en place.

En terminant, reconnaissons qu'il est vraiment difficile de changer dans le domaine de la pédagogie, parce que le

professeur doit constamment y préserver une image positive de lui-même et, surtout, défendre cette image vis-à-vis de tous les regards inquisiteurs qui l'observent. L'enseignement est sans doute la profession qui est placée sous la plus haute surveillance : celle, impitoyable, des élèves ; celle, facilement agressive, des collègues ; celle, volontiers soupçonneuse, des administrateurs ; celle, toujours inquiète, des parents ; finalement, celle, en général pleine de préjugés, de l'opinion publique.

Il faut aussi comprendre que dans le changement en pédagogie, c'est toute la personne du professeur qui est mise en cause : ses valeurs, ses modèles, son éducation, ses limites, ses habitudes, ses connaissances, ses émotions, ses habiletés, son réseau de relations et tout le reste. Si bien que ce n'est pas sans une juste crainte que quelqu'un, un bon jour, décide de s'engager dans une transformation significative.

Pourtant, il faut aller de l'avant ! Nous sommes, dans l'histoire de la pédagogie, les premières générations de professeurs qui, collectivement, voient quels changements sont à faire, qui savent pourquoi et comment les réaliser et qui peuvent les accomplir ; tout cela à la condition, bien sûr, de ne pas être aveuglés par des croyances paralysantes.

Car ces changements, nous nous devons de les réaliser : pour le bien de l'humanité dont nous faisons partie, pour l'avenir de nos enfants et, d'abord, pour notre bonheur personnel !

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. TENENBAUM, Sylvie, *Nos paysages intérieurs*, Paris, InterÉditions, 1992, p. 18.
2. CAINE, Renate Nummela et Geoffrey CAINE, *Education on the Edge of Possibility*, Alexandria, ASCD, 1997, p. 221.
3. Dans l'analyse des enregistrements sur vidéo de 200 000 heures d'enseignement, dans 42 États américains et 7 autres pays, on a constaté, à tous les niveaux scolaires, que le professeur parle pendant plus de 80 % du temps. Voir A. H. GRIFFIN, « Thinking in Education Yesterday, Today and Tomorrow » dans *Education*, vol. 106, n° 3, p. 268-280.
4. IRAN-NEJAD, Asghar, « Constructivism as Substitute for Memorization in Learning: Meaning Is Created by Learner » dans *Education*, vol. 116, n° 1, automne 1995, p. 16-31.

   PAUL, Richard W., *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Sonoma, Sonoma State University, 1990.