

## Pour un regard éclairé sur les situations de classe

### Jacques Laliberté

Membre du Groupe de recherche-action  
PERFORMA  
Université de Sherbrooke

*Peut-on former les enseignants ?* Sous ce titre, dont la tournure interrogative apparaîtra à certains comme une provocation, à d'autres comme une simple figure de style, Michel Develay propose sa conception de la formation initiale dont devraient bénéficier les enseignants et à laquelle ils devraient eux-mêmes concourir activement. Une formation qui tient compte des défis inédits que pose l'école actuelle et des transformations qu'elle commande dans l'exercice de la profession enseignante<sup>1</sup>. Une formation qui n'a rien de l'arsenal de trucs ou de recettes, mais qui vise plutôt à fonder la pratique professionnelle sur une réflexion en profondeur et sur une appropriation personnelle de cadres de référence solides et pertinents qui pourront contribuer à une plus grande lucidité dans l'analyse et l'interprétation de difficultés rencontrées en classe, de même qu'ils pourront servir à instrumenter l'intervention éducative.

Bien sûr, il n'y a, en ces matières, rien qui soit automatique, rien qui découle de façon nécessaire, rien donc qui soit assuré. Mais il est raisonnable de postuler qu'une formation qui est correctement contextualisée, une formation qui s'efforce d'articuler toutes les dimensions de l'activité professionnelle, une formation qui s'appuie sur les disciplines et les travaux les plus reconnus dans le champ des sciences de l'éducation, une telle formation devient un indéniable atout pour qui fait son entrée dans la profession enseignante. Mais elle n'est pas à elle seule un gage de succès. Elle ne dispense pas, sur le terrain de l'action, de devoir mettre en oeuvre toutes les ressources de sa personne, de devoir actualiser tout son potentiel d'adaptation, d'ingéniosité et de créativité. Les théories

DEVELAY, Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF éditeur, 1994, 156 p. (coll. « Pédagogies »)

« Dans une mesure qu'il est impossible de préciser, la pédagogie est encore un mélange de science, d'art... et de folklore [...]. Une science pure, l'éducation ne le sera jamais car la complexité humaine échappe au déterminisme. Mais cette limitation d'ailleurs réjouissante pour l'avenir de notre espèce, ne justifie pas un abandon aveugle au hasard de l'inspiration, au bon sens, et à la tradition. »

G. de Landsheere, cité par M. Develay, p. 72.

sont éclairantes et inspirantes mais, en éducation, l'art de faire face efficacement à des situations difficiles et de résoudre des problèmes complexes est absolument indispensable. Cet art ne se prescrit pas ni ne se télécommande : il se développe et se manifeste d'une façon qui est propre à chacune et à chacun. Cela aussi, Michel Develay le dit et le souligne, même s'il est plutôt bref dans son développement sur ce sujet.

### **Au commencement est l'apprentissage**

Paradoxalement, ce n'est pas par le biais de l'enseignement que M. Develay aborde la question de la formation des enseignants, mais par celui de l'apprentissage. Ce qui ne surprendra aucunement ceux qui connaissent un de ses précédents ouvrages qui a précisément pour titre : *De l'apprentissage à l'enseignement*<sup>2</sup>. Dans le livre dont nous traitons ici, Develay consacre tout son premier chapitre à répondre à la question : « Former, mais... pour quels apprentissages ? » C'est que, pour lui, « former un enseignant nécessite de tirer au clair la conception des apprentissages dont il sera responsable. » (p. 17)

Dans une trentaine de pages, Develay met d'abord en lumière qu'apprendre est un

processus énigmatique, jamais terminé, difficilement accessible à la conscience du sujet et difficilement objectivable, notamment mais non exclusivement, en vertu de la multiplicité des manières d'apprendre (p. 17-20). Il passe ensuite rapidement en revue quelques modèles explicatifs des apprentissages scolaires (p. 20-24 et 26-27) et propose trois points de repère pour caractériser les apprentissages scolaires : apprendre, c'est trouver du sens dans une situation d'enseignement, maîtriser une habileté cognitive et créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés (p. 25-47). Il insiste tout particulièrement sur la question du sens dans l'apprentissage qu'il examine selon une approche psychologique (p. 29-34) et selon une approche pédagogique (p. 34-38). Ici encore, cette insistance n'étonnera pas les lecteurs de *Pédagogie collégiale* qui ont déjà pu lire, dans la revue, un article de Develay intitulé « Le sens dans les apprentissages : du désir au passage à l'acte », dont le propos est ainsi présenté : « L'enseignant doit chercher à créer des situations qui favorisent, chez les élèves, la prise de conscience de l'usage possible des savoirs enseignés, au-delà des limites de la classe. »<sup>3</sup>

Prendre l'apprentissage comme objet d'analyse et d'approfondissement, se pénétrer de ce qu'on pourrait appeler les ca-

ractéristiques génériques de l'apprentissage, se familiariser avec certains des modèles explicatifs des apprentissages scolaires, voilà autant d'éléments constitutifs d'une démarche qui centre l'attention sur ce qu'il y a de fondamental dans la profession enseignante : faire apprendre les élèves, aider les élèves à apprendre. Pour Develay, l'enseignant est « pour l'élève un médiateur de savoir, un facilitateur des apprentissages, trouvant sa compétence dans sa capacité à inventer des situations d'apprentissage / enseignement » (p. 56). Il y a là une spécificité d'ordre professionnel qui l'amène à établir la distinction suivante : « si tout enseignant est un éducateur, tout éducateur n'est pas forcément un enseignant » (p. 63). La pratique professionnelle des enseignants nécessite « la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui donnent au futur enseignant un regard non naïf sur les situations de classe » (p. 47). Qu'en est-il au juste à cet égard ?

### **Quatre familles de compétences à développer**

Le modèle de formation que préconise Develay doit emprunter, pour la définition de ses contenus, à quatre champs : les savoirs disciplinaires et l'épistémologie de ces savoirs, la didactique, la pédagogie et la psychologie. « Les deux D (savoirs et savoir-faire disciplinaires et didactiques) et les deux P (savoirs et savoir-faire pédagogiques et psychologiques) » (p. 83). Évidemment, il ne saurait être question de déployer ici toute la pensée et les diverses propositions de Develay. Qu'il nous suffise de donner du relief à quelques idées maîtresses.

- ◆ S'agissant de la *compétence disciplinaire*, Develay affirme avec force qu'elle est première. On pourrait dire qu'elle est fondatrice de la compétence professionnelle de l'enseignant. Celle-ci s'appuie sur les connaissances relevant des champs disciplinaires à enseigner et sur une intégration des perspectives épistémologiques relatives à ces connaissances. « Il n'est pas possible de former des enseignants sans qu'ils aient un " haut niveau " de compétences correspondant non seulement aux faits, notions, lois, théories, paradigmes disciplinaires de la disci-

pline mais aussi plus largement à son épistémologie. » (p. 84-85) C'est dire que Develay pose comme exigence la maîtrise de la structure de la discipline, des méthodes qui permettent de produire du savoir dans cette discipline, des critères de vérité propres à la discipline, etc.

- ◆ Il y a un lien très intime entre savoir disciplinaire et *compétence didactique*. Comme le rappelle Develay, « la *didactique* considère que la nature du savoir à enseigner est déterminante pour l'apprentissage et, par voie de conséquence, pour l'enseignement. Un élève donné apprend différemment en classe de mathématiques et en classe d'anglais, pas uniquement en fonction du contrat didactique peut-être distinct dans ces deux classes, mais parce que les contenus ont une spécificité qui le conduit à développer des habiletés cognitives différentes. » (p. 96) Mieux on connaît sa discipline, mieux on devrait être en mesure de saisir la nature des difficultés qu'éprouvent des élèves à comprendre et à assimiler certains concepts, à maîtriser une méthode ou une technique, à établir des liens entre des connaissances. Surtout si l'on s'est préoccupé de cerner les représentations ou les préconceptions que peuvent avoir les élèves de ce qu'on veut leur faire apprendre<sup>4</sup>.
- ◆ Si la didactique aborde les apprentissages à partir de la logique des savoirs, la *pédagogie*, elle, les aborde à partir de la logique de la classe. « La pédagogie ne vise pas à étudier les situations d'apprentissage-enseignement sous le seul angle de la spécificité du contenu. Elle ne s'intéresse pas uniquement à la dimension cognitive de l'apprentissage mais aussi à d'autres dimensions : psychologiques, sociales, psychanalytiques. » (p. 97) Et, plus loin, Develay ajoute : « La pédagogie aide à mettre en actes des choix didactiques, entretenant ainsi fortement des adhérences aux domaines qui permettent de faire classe (et pas seulement de proposer des situations de classe) : le domaine de la communication verbale et non verbale, le domaine des technologies de l'éducation, enfin le domaine de la connaissance du système éducatif dans sa dimension structurelle et historique. » (p. 99)

- ◆ Quand il aborde la question de la *formation psychologique*, Develay souligne d'abord que pareille exigence est loin de faire l'unanimité et qu'il y a de fortes résistances à cet égard. Mais se fondant sur le fait que l'enseignant est essentiellement un être de relation, placé en situation d'interactions constantes avec des individus et avec des groupes, et que non seulement l'entrée en fonction mais également tout le parcours dans la carrière sont jalonnés de crises personnelles, professionnelles et institutionnelles, Develay soutient que le futur enseignant a besoin d'une formation psychologique.

Quelles caractéristiques devrait avoir cette formation ? D'abord, une formation psychologique qui soit « essentiellement à visée professionnelle et dont les modalités d'existence ne relèvent pas du cours mais passent par l'existence de groupes d'analyse des pratiques » (p. 106) ; plus concrètement, une formation qui s'articule autour de quatre pôles principaux : la question du pouvoir et l'exercice de l'autorité ; la classe comme groupe avec les relations d'amour, de haine, d'indifférence, de compétition (et autres sentiments, passions, attitudes) qui se vivent dans les groupes ; l'enfant ou l'adolescent avec lesquels il faut composer au quotidien ; le rapport personnel que l'enseignant entretient avec le savoir et la culture en général : « On ne devient pas professeur de biologie ou d'histoire pour n'importe quelles raisons. » (p. 110)


Pour Develay, la formation des enseignants doit mettre en synergie, d'une part, les savoirs à enseigner et, d'autre part, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour installer un enseignement au service de l'apprentissage (p. 75). Son ouvrage se termine sur une formule qui caractérise, de manière elliptique, les grandes orientations de la formation initiale des enseignants qu'il estime souhaitable : « Une formation disciplinaire et didactique, une formation pédagogique et psychologique. Rien que cela et tout cela : mis en synergie, et non juxtaposé. » (p. 156)

## Quelques caractéristiques de l'ouvrage

- ◆ Sans doute *Peut-on former les enseignants ?* s'adresse-t-il tout naturellement aux personnes, aux groupes et aux institutions qui assument des responsabilités dans la *formation initiale* des enseignants. Mais il devrait intéresser également celles et ceux qui se préoccupent de la *formation continue* des enseignants, car le programme qui y est tracé est de l'ordre du développement sur une longue durée, davantage que de l'ordre d'une acquisition ponctuelle. D'où l'utilité que l'ouvrage peut aussi avoir pour les enseignants en exercice désireux d'analyser leurs pratiques éducatives et de se donner des projets de perfectionnement.
- ◆ Dans son chapitre de conclusion, l'auteur jette lui-même un regard critique sur son ouvrage et, l'analysant sous l'angle du principe d'exhaustivité, il convient qu'il n'est pas complet dans les propositions qu'il met de l'avant, indiquant des dimensions précises de la formation qu'il a préféré ne pas aborder, par exemple les modalités organisatrices des processus de formation et la question de l'évaluation de la formation. Précédemment, dans la présentation de son référentiel intégrant les quatre familles de compétences à acquérir en formation initiale, il en avait indiqué certaines limites, en même temps que le caractère provisoire et perfectible.
- ◆ À travers le développement de son propos, Develay fait le point et propose des mini-synthèses sur des thèmes comme la pluralité des modèles explicatifs des apprentissages scolaires, les principales conceptions de la formation, les distinctions à établir entre didactique et pédagogie. Il aide à sérier les questions et les problèmes de même qu'à s'y retrouver dans la multitude de travaux qui ont pour objets l'apprentissage, l'enseignement, la didactique et la pédagogie. Au-delà de ce qu'il énonce et de ce qu'il résume, il renvoie à des volumes, à des articles, à des travaux qui permettent à qui le veut d'élargir et d'approfondir les perspectives. Sur certains thèmes, il identifie des questions à clarifier qui peuvent devenir des objets de recherche (par exemple, p. 24, 55, 87, 104-105).

- ◆ *Peut-on former les enseignants ?* n'est pas ce qu'on pourrait appeler un ouvrage « clé en main ». L'auteur propose de grandes orientations, il balise le territoire, il indique les champs du savoir à exploiter, il prend position sur les grandes cibles de la formation à organiser, il fait nombre de suggestions précises et judicieuses, mais c'est aux utilisateurs de son ouvrage qu'il appartient de choisir les contenus et les modalités de mise en œuvre du programme de formation ou de perfectionnement qu'ils jugent le plus approprié, compte tenu de ceux à qui il est destiné et du contexte dans lequel il se situe.
- ◆ L'ouvrage de Develay renferme plusieurs outils – principalement des tableaux – utilisables dans des activités formelles de formation ou de perfectionnement, mais également dans des démarches personnelles que pourraient entreprendre les praticiens pour analyser leur expérience professionnelle ou pour consolider et développer leurs options, préférences ou convictions. Quelques exemples de ces outils : le tableau sur les divers modèles explicatifs des apprentissages scolaires, leurs caractéristiques fondamentales et leurs dérives possibles (p. 26-27) ; les tableaux sur les principales conceptions de la formation (p. 68 et 70-71) ; le tableau, à triple entrée, qui peut servir à un enseignant désireux de faire son bilan par rapport au référentiel intégrant les quatre familles de compétences proposées par Develay (p. 115-118) ; le tableau faisant ressortir l'« isomorphie [...] entre la formation des enseignants et l'enseignement qu'ils auront à déployer » (p. 142).
- ◆ Dernière observation sur laquelle se terminera cette présentation. La pensée de Develay se caractérise fondamentalement par un souci constant d'intégration des points de vue et de création d'une synergie dans l'action. Sur plusieurs questions qu'il aborde, il fait référence à plusieurs modèles. Mieux : il établit, en principe, que pour saisir le réel dans toute sa complexité, il faut faire appel aux clés d'interprétation fournies par plusieurs modèles. Et il ne faut pas y voir une manifestation d'éclectisme. Pareille option repose sur

la reconnaissance du fait que – tout précieux qu'il soit – chaque modèle ne rend compte que d'une tranche du réel, n'embrasse qu'une partie de la complexité de ce réel et est donc forcément réductionniste par nature. Par ailleurs, Develay met également bien en évidence la nécessaire interaction qui doit s'établir entre la théorie et la pratique. « Les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques. Inversement du reste, une pratique ne prend toute sa signification que dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques. » (p. 119)

On pourra apprécier la fécondité de *Peut-on former les enseignants ?* à l'aune de cette double fonction : comme cadre conceptuel qui oriente et inspire ; comme outil d'analyse critique qui sert à qualifier, confirmer, réajuster ou modifier des pratiques professionnelles... 

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Michel Develay a présenté ces transformations dans un article intitulé : « Pour une épistémologie des savoirs scolaires » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 35-40.
2. Cet ouvrage a été présenté aux lecteurs de *Pédagogie collégiale* (vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 21-26) dans un article intitulé « Enseigner... oui, mais comment » par Paul Forcier et Jacques Laliberté.
3. Cf. *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, p. 23-26.
4. Sur cette question de la compétence disciplinaire et didactique, voir l'article de Develay déjà signalé plus haut : « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ».

*Plus que jamais encore, les collèges ont besoin non seulement de spécialistes de discipline mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages [...]*

*Conseil supérieur de l'éducation, Des conditions de réussite au collégial, p. 90.*