



Lina Sylvain

Chercheure et enseignante
Techniques d'éducation spécialisée
Collège de Sherbrooke

Depuis la dernière réforme en éducation, l'expression « placer l'élève au centre – ou au cœur - de ses apprentissages » est courante et, aussi simple soit-elle, elle résume parfaitement le malaise qui sévit actuellement en éducation. Si chaque élève forme en soi un centre, où se situe l'enseignante ou l'enseignant dans le processus d'apprentissage ? Doit-il ouvrir la voie et aplanir les difficultés, observer et guider ou, encore, se contenter d'être au service de ses élèves ?

Avant de poursuivre notre réflexion, une définition du terme « éduquer » s'impose. Legendre affirme que le verbe éduquer « a une extension plus grande qu'instruire, ce dernier [verbe] se limitant à l'acquisition de connaissances. Instruire, c'est informer tandis qu'éduquer est à la fois informer et former » (1988, p. 220). Cette distinction entre l'éducation et l'instruction est davantage explicitée chez Labelle (1996), lorsqu'il s'appuie sur les origines étymologiques grecques et latines du mot « éducation » pour en comprendre les axes d'interprétation, donc d'action. Pour lui, le mot « éducation » provient de *educare*, qui signifie « nourrir, élever », et ne s'applique qu'à l'homme. Il ajoute que trop souvent le mot « éducation » est pris dans le sens de *profiteri*, c'est-à-dire « qui se déclare ».

Ces précisions soulèvent plusieurs questions. Ainsi, quelle signification est attribuée à l'éducation (et non à l'instruction

Cette rubrique concrétise l'ouverture idéologique de la revue en exposant différents points de vue. Vous êtes invités à y partager vos idées ou à nous faire parvenir votre réaction face à celles qui y sont publiées.

L'élève au centre de ses apprentissages : vers une nouvelle définition

ou à l'enseignement) dans une approche par compétences ? Celle de livrer de l'information ou celle de nourrir (*educare*) l'autre sur la route des saveurs (du savoir) par le biais des apprentissages ? De plus, l'aspect prioritairement instructif de l'approche par compétences évacuerait-il d'emblée la fonction éducative de l'enseignante et de l'enseignant au collégial ?

Postic (1998) définit la fonction enseignante comme un ensemble d'actes pédagogiques, organisés en vue d'atteindre un but très précis, par exemple, la fonction d'animateur, celle de conseiller, etc. Au collégial, la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant, telle qu'elle est définie dans la convention collective, ne recouvre officiellement qu'un seul aspect : l'enseignement est décrit par un ensemble de tâches, lesquelles correspondent à une fonction à dominance instrumentale. Or, ce qui impulserait celui-ci vers une intention de nourrir et d'élever (de *educare*) la conscience de l'élève est autre. Mais qu'est-ce donc ? Qu'est-ce qui caractérise cette fonction éducative, outre son caractère instrumental ?

Postic (1994) suggère une classification de la fonction enseignante en deux grandes catégories : la fonction instrumentale et la fonction symbolique. D'une part, la mise en action des savoirs agit à titre de fonction **instrumentale**. D'autre part, la fonction **symbolique** relève des valeurs sociales telles qu'elles sont véhiculées par la société, l'école, les parents et les élèves. C'est dans cet esprit que, suite à une recherche longitudinale, Postic constate que les nouvelles personnes qui entrent dans la profession enseignante effectuent

leur choix pour la profession relativement à une recherche d'enrichissement personnel : « En formant les autres, on se forme soi-même. » (1994, p. 124) Une fois dans le métier, deux conditions leur permettent de se développer harmonieusement dans leur profession. La première relève de la nécessité, de s'inscrire tout à la fois dans un processus de rupture et de continuité entre la fonction symbolique de départ et celle qu'il développe dans sa pratique professionnelle. La seconde condition consiste à considérer la fonction instrumentale et la fonction symbolique comme indissociables : l'une agissant pour l'autre et avec l'autre. Elles demeurent distinctes, mais complémentaires. Ce mouvement d'alternance et, en même temps, de cloisonnement entre les deux fonctions, instrumentale et symbolique, peut donc s'avérer porteur d'un épanouissement personnel et professionnel chez l'enseignante et l'enseignant. Par ailleurs, qu'advient-il lorsque les valeurs personnelles de celui-ci (la fonction symbolique) entreront en conflit avec les valeurs et des finalités de l'établissement, notamment celle de l'idéologie de la réussite ?

L'origine du malaise : la fonction enseignante

Sur ce thème, Postic (1994) pense que ce n'est pas le rôle comme tel qui suscite un malaise chez l'enseignante et l'enseignant, mais la mise en action de ce rôle, la fonction. En vérité, selon cet auteur, l'établissement confie à celui-ci des fonctions nouvelles, notamment celles d'organisateur et de coordonnateur de situations d'apprentissage, d'observateur des conduites d'apprentissage et d'enseignement, de

conseiller auprès des élèves, de négociateur auprès des partenaires, de gestionnaire des stratégies d'apprentissage. La fonction enseignante nécessite donc une adaptation continue à ces fonctions diversifiées, ce qui, par conséquent, impose un changement d'attitudes de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Il peut se sentir en conflit : l'expression des attitudes de disponibilité d'esprit, d'honnêteté intellectuelle et d'engagement inhérente à son action éducative nécessite la création et la reconnaissance d'un espace relationnel auprès des élèves. Or, les nouvelles fonctions imposées par les instances administratives réclament ces mêmes attitudes, mais cette fois-ci, sous des intentions d'efficacité. Puisque l'on sait que la fonction symbolique de l'enseignement relève principalement des valeurs personnelles et sociales (telles qu'elles sont véhiculées par la société et les parents), comment cette fonction s'exprime-t-elle chez l'enseignante et l'enseignant en situation conflictuelle ? Postic résume l'inconfort de ceux-ci en ces termes :

Placé dans une position sociale inconfortable, ballotté par les incertitudes des réformes, tourmenté par la crainte de ne pouvoir s'adapter aux changements, l'enseignant ne parvient plus à cerner les caractéristiques de sa fonction et encore moins à déterminer les modalités de son action. Il n'a plus la tranquille assurance de celui qui sait où il doit mener son étudiant, il est celui qui cherche sans cesse comment se situer par rapport à ses étudiants, aux parents et à la société. (p. 123)

Un tel discours confirme que le malaise des enseignantes et des enseignants porte d'abord sur les caractéristiques de la fonction enseignante et, ensuite, sur les modalités de leur action. En effet, dans cet extrait, deux expressions – « où il doit mener son étudiant » et « comment se situer par rapport à ses étudiants, aux parents et à la société » – nous interpellent sur les deux composantes de la fonction enseignante : sur le comment enseigner (notamment les stratégies pédagogiques) et sur le « où diriger son action », le propre de la fonction symbolique. Pourrait-on prétendre que, depuis l'implantation

d'une pédagogie axée sur l'apprentissage de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant ne sait plus où diriger son action ? Est-ce pour cette raison qu'il croit devoir réinventer les modalités de son action ? N'est-ce pas davantage une question de direction à donner aux valeurs associées à son acte éducatif plus qu'une question de modalités d'action propres à la fonction instrumentale ? En somme, celui-ci ne sait plus trop bien où se situer par rapport à l'élève. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il se demande s'il doit ouvrir la voie et aplanir les difficultés, observer et guider ou, encore, se contenter d'être au service de ses élèves ?

Placer l'élève au centre de ses apprentissages, c'est le rendre actif et acteur, certes, dans l'intégration et le transfert des apprentissages. Or, dans une telle logique de performance intellectuelle, on omet deux éléments fondamentaux constitutifs de l'acte d'enseigner et d'apprendre : rendre l'élève auteur de ses apprentissages et l'enseignant auteur de son enseignement. Pour être auteur, il faut se dégager d'un modèle opératoire de l'acte d'enseigner et reconnaître à sa juste valeur la fonction symbolique de l'acte éducatif, c'est-à-dire reconnaître la place des valeurs liées aux actes distincts d'apprendre et d'enseigner. Une telle considération donne un sens (signification et direction) à l'acte éducatif. Or, par cette primauté des stratégies pédagogiques et des contenus de cours au détriment de la primauté de la personne, l'élève et l'enseignant sont uniformisés au même titre que les contenus de cours. Cette « extermination des esprits » (Labelle, 2000, p. 217) n'a pas pour visée le jaillissement de l'autre, mais une performance réservée au champ intellectuel qui réduit l'être à cette seule faculté. Dès lors, comment, dans cette logique d'instruction, peut-on faire la promotion de la valorisation de l'effort fourni et de l'autonomie intellectuelle si ces derniers ne sont pas arrimés avec l'éducation qui, rappelons-le, vise à élever et à nourrir l'autre sur la route du savoir ?

Lorsque Develay (1996) suggère que soient maintenues en tension l'instruction et l'éducation, n'est-il pas légitime

de s'interroger jusqu'où une logique de performance intellectuelle n'évacue-t-elle pas la dimension proprement éducative de l'acte d'enseigner et d'apprendre ? ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- HUBERMAN, M., *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
- LABELLE, J.-M., *La réciprocité éducative*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.
- LABELLE, J.-M., « Quelle place pour l'autre dans l'autoformation ? » *In Appports européens et nord-américains pour l'an 2000 – L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 213-325.
- LEGENDRÉ, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1^{re} édition, Montréal, Guérin.
- POSTIC, M., *La relation éducative*, 6^e édition et 8^e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1^{re} édition, 1979.

Lina SYLVAIN entretient une flamme certaine pour toute question portant sur les fondements de l'éducation, notamment sur la réciprocité éducative. Dans le cadre de sa maîtrise en andragogie à l'Université de Montréal, suite à un séminaire sur la réciprocité éducative, son enseignement en Techniques d'éducation spécialisée au collège de Sherbrooke devient un véritable laboratoire d'expériences éducatives où l'apprendre et l'enseigner se conjuguent au présent. En 2003, elle déposait sa thèse de doctorat à l'Université de Sherbrooke sur ce même thème. Cette recherche a été financée par PAREA (<http://www.cdc.qc.ca/parea>) pendant deux années consécutives.