

Former des maîtres selon quel modèle?

par **BERNARD LEFEBVRE**

professeur

Département des Sciences de l'éducation (UQAM)

On attend des formateurs des maîtres qu'ils réfléchissent sur toutes les dimensions de la formation professionnelle à dispenser. Des objets d'étude comme, par exemple, la communication chez les maîtres de l'enseignement professionnel (Provencher, *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. IX, n° 3, 1983) ou encore, la formation pratique dans la formation initiale des enseignants (Caisse, *Ibid.*, vol. X, n° 1, 1984), etc. sont des préoccupations essentielles et les spécialistes québécois des sciences de l'éducation font preuve, à cet égard, de beaucoup de vitalité.

Il est plus rare qu'on se penche sur la question du modèle général de comportement en classe qu'adoptera implicitement ou explicitement un maître et qui lui confèrera une identité bien définie. Pourtant, les formateurs de maîtres illustrent, proposent par leur propre comportement des modèles précis qui ne peuvent laisser les étudiants indifférents. Si le formateur acquiert lui-même une conscience supérieure de ses propres attitudes, s'il peut identifier les valeurs qui commandent ses gestes, s'il est capable de se remettre en question, il pourra transmettre la même préoccupation et favoriser chez les autres l'adoption des modèles d'intervention les plus appropriés.

De la notion de modèle

Les expressions « pattern », modèle, schème de comportement, semblent s'adresser à une réalité identique. Selon Desrosiers-Sabbath (1984 : 15) : *Le concept n'est pas des plus simples mais nous convien-*

drons des attributs essentiels suivants pour les caractériser : une représentation de la réalité, représentation qui peut prendre la forme de proposition, de schéma, de graphique, d'image ou de formule mathématique ; une représentation simplifiée, seuls les éléments essentiels de la réalité sont retenus ; une représentation qui demeure en équation avec la réalité de sorte que le modèle a un caractère fonctionnel.

À mi-chemin entre les valeurs et l'action, le modèle se colore des unes et offre l'image simplifiée quoique réelle de l'autre. Les traits essentiels de l'activité concrète y sont inscrits sans les caractères accessoires ou accidentels. Simplification du comportement, le modèle est lui-même semi-concret ; mais son accord avec les valeurs sociales en fait aussi une réalité semi-abstraite. Il n'a cependant rien d'un stéréotype puisqu'il se déploie en une multitude de variantes lorsqu'il se concrétise (Desrosiers-Sabbath, 1984 : 16). Le modèle nous aide à mieux saisir une réalité abstraite et à mieux comprendre comment les personnes et les groupes se comportent. *En effet, le modèle matérialise des concepts qui, sans lui, demeureraient peut-être toujours à l'état de spéculation. La fonction principale du modèle est de médiatiser l'explication, c'est-à-dire que le modèle est un moyen pour analyser et expliquer un phénomène.* (Lemieux, 1976 : 128).

Fichter décortique la notion de modèle en la décomposant en ses éléments constitutifs : *Un schème*

Former des maîtres...

culturel comprend trois éléments qui le définissent : a) c'est un comportement coutumier en ce qu'il est répété fréquemment ; b) il est accompli par beaucoup de gens d'une façon relativement pareille ; c) il agit comme un guide, un modèle ou une norme pour les gens en groupe ou en société. (Fichter, 1968: 118).

Cette analyse du modèle fait réaliser qu'il pénètre dans les mœurs en raison même de sa fréquence d'utilisation. Il ne pose pas non plus de sérieux problèmes à ceux qui l'utilisent avec la force de l'habitude. Le principe de l'économie de l'énergie humaine s'applique en l'occurrence car le groupe lui reconnaît une fonction sociale et fait consensus pour y référer.

L'action du formateur de maîtres réfère, de façon consciente ou inconsciente, à un ou des modèles spécifiques de comportement. On peut en décrire quelques-uns ne fût-ce que pour susciter la réflexion sur son propre agir. Ainsi j'analyserai le modèle autoritaire ou directif, le modèle démocratique ou non directif et le modèle technologique.

Le modèle autoritaire

Le modèle autoritaire ou directif s'applique au maître traditionnel se tenant devant sa classe et donnant un cours magistral aux élèves silencieux et immobiles. Il énonce la vérité parce qu'il domine le savoir, à l'encontre de ses élèves. Il déverse ses connaissances dans des esprits censément aptes à les recevoir ; il questionne pour vérifier si la troupe suit bien ; il commande les travaux scolaires à des exécutants qui doivent répondre avec obéissance ; il pose des jugements péremptifs sur leur conduite, attendu qu'il en a la responsabilité et qu'il a autorité sur eux pour leur plus grand bien. Cette description s'apparente à l'influence directe qui peut marquer le discours de l'enseignant (Flanders, 1971 : 34). Il expose sa matière et ses propres idées, donne des directives, des commandements ou des ordres avec l'intention que l'élève s'y soumette, et il justifie son autorité à faire changer des comportements par des énoncés critiques, des remontrances, des références externes à lui-même. Herbert (A.R.I.P., 1966 : 38) en tire un stéréotype du maître qui va jusqu'à la caricature lorsqu'il rapporte une enquête faite auprès de personnes choisies au hasard. Elles révélaient que les maîtres

étaient faciles à reconnaître par les traits suivants : faire la loi, organiser, avoir raison, réprimander pour les fautes de grammaire, la mauvaise tenue vestimentaire, le ton de voix. Même s'il y a exagération dans ces commentaires au demeurant disgracieux, on trouve toujours quelqu'un qui peut coiffer le bonnet.

Cela dit, il faut admettre que certains maîtres directifs ont laissé le bon souvenir d'une classe paisible et laborieuse même si d'autres provoquaient le chahut, la colère ou la vengeance du groupe.

Maisonneuve (A.R.I.P., 1966 : 75) souligne que les professeurs d'université s'attachent davantage à ce modèle qu'à toute autre catégorie de maîtres. Son explication, que je ne prends pas nécessairement à mon compte, est la suivante : « La clef de ce paradoxe est peut-être la même que pour les obstacles à la relation pédagogique : elle réside dans un modèle de style autoritaire dont on redoute quelque subit renversement ». On peut s'attendre à ce que le professeur d'université tienne à son droit de parole vu sa longue formation et sa compétence poussée dans des secteurs spécialisés du domaine scientifique. Mais comment négliger l'impact des événements de 1968 en France et de la décennie suivante dans tout le monde occidental. Le maître doit savoir descendre de son piédestal pour vivre dans le groupe avec la classe et faire vivre sa classe (Herbert, A.R.O.P., 1966 : 61) ; Maisonneuve A.R.I.P., 1966 : 61).

Le modèle démocratique

Le modèle démocratique ou non directif puise à une foule d'idées avant-gardistes qui circulent dans le monde de l'éducation depuis une trentaine d'années. Pour ne pas être en reste avec les innovateurs pédagogiques et une certaine jeunesse en apparence déviante, les autorités scolaires ont emprunté leur vocabulaire afin de récupérer des pans de la réalité pédagogique qui s'élaborait en dehors du système et de contrôler son développement selon les intérêts et les besoins du pouvoir socio-politique.

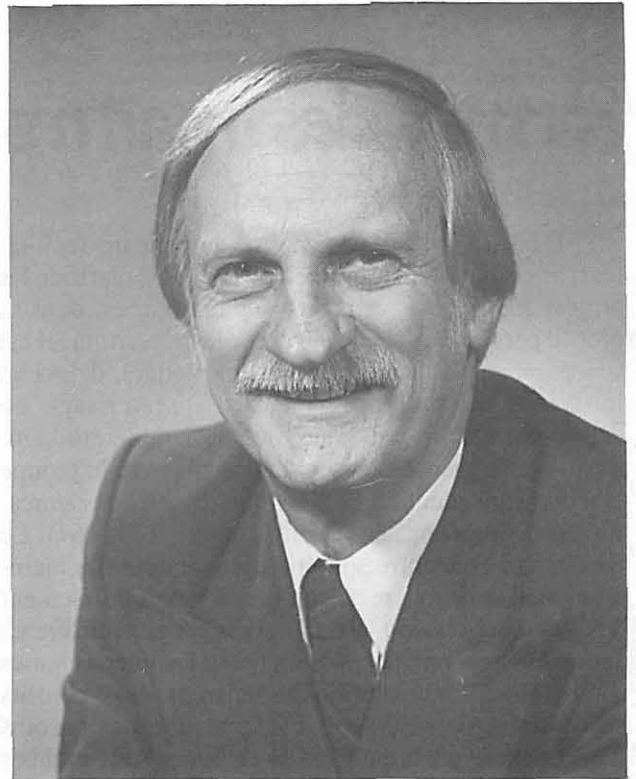
L'évolution de la société aussi bien que l'apparition de la psychologie centrée sur la personne — le client — et sur le groupe conduisaient inévitablement à ce qu'un jour, l'école, une entité qui réagit

avec un certain retard par rapport à d'autres sous-groupes sociaux, adopte un fonctionnement qui se veut plus libre et plus ouvert que celui qui était instauré dans l'école publique du XIX^e siècle. Comme l'écrivait Rogers (1973 : 212) : *Si nous accordons de la valeur à la créativité, (...), alors nous voudrions essayer les voies d'une connaissance qui permette plus de liberté à l'esprit. Si nous accordons de la valeur à l'indépendance, si nous sommes choqués par le conformisme croissant du savoir, des valeurs, des attitudes que notre système actuel provoque, alors nous désirons subordonner l'enseignement à des conditions qui favorisent l'originalité, l'autonomie et l'acquisition personnelle du savoir.*

Établir des conditions qui favorisent une telle originalité, une telle autonomie et l'acquisition personnelle du savoir comporte en soi l'adoption d'un modèle de maître qui croit dans la valeur de la créativité et de l'indépendance. À l'instar de Célestin Freinet, la tribune disparaît pour faire place au groupe communautaire dont le maître fait partie intégrante. S'il vit son rôle de leader avec authenticité en établissant des rapports humains avec ses élèves, il aura des chances de se sentir en sécurité et de maintenir une véritable autorité parce qu'il se comportera en véritable adulte possédant des connaissances et ayant reçu son mandat de la société (Herbert, *A.R.I.P.*, 1966 : 44). L'enseignant ne détient plus seul le pouvoir mais il le partage et doit faire confiance à l'étudiant (Rogers, 1979 : 233).

Dans ce modèle, on parle moins d'enseignement que d'apprentissage signifiant. Ce changement vaut la peine d'être souligné car il signifie qu'on s'arrête plutôt à la fin qu'aux moyens, même si on continue d'accorder à l'enseignement une importance majeure (*Idem* : 199).

Une attention toute particulière est apportée au climat propice à l'acquisition des connaissances et à l'apprentissage autodéterminé et significatif. En contrepartie, la discipline est plus relâchée ; de même, l'évaluation. Leur font place, le respect de l'élève en tant que personne, l'établissement de relations humaines plus authentiques et la liberté de penser autrement. S'ajoute un large éventail de ressources modernes, du moins non traditionnelles (Rogers, 1973 : 199 ; 1979 : 234). Et Rogers (1973 : 199) d'y applaudir : *Liberté, stimulation, compréhension humaine des projets de l'étudiant et de ses déceptions, tout cela constitue un climat propice à cette espèce d'apprentissage « différent ».*



Bernard Lefebvre

Les relations interpersonnelles, la compréhension des états psychologiques de l'étudiant et son cheminement personnel priment sur le contenu des disciplines, sur le programme d'études à couvrir et sur les exigences de diplomation reliées aux examens. Le facteur d'élucidation tient la première place, mais, en corollaire on prévoit aussi que le résultat sera meilleur si on part de problèmes « significatifs » pour l'élève et si l'on favorise par l'approche non directive un apprentissage « significatif ».

Pour obtenir ce climat d'acquisition de connaissances « authentiques », les conditions à créer s'inspirent de celles adoptées pour le mode thérapeutique. Il faut que le maître soit « authentique » et congruent, qu'il accepte inconditionnellement l'élève et qu'il ait de l'empathie pour les sentiments de crainte, d'attente, voire de découragement qui accompagnent la rencontre avec une nouvelle matière (*Idem* : 207).

Ces attitudes du maître finissent par être déclinées, un peu comme on le faisait autrefois pour l'étude du latin. Il faut donc prendre garde au verbalisme qui s'en tiendrait à un vocabulaire de convention.

Former des maîtres...

Dans ce modèle, le maître devient un facilitateur, il compte sur l'ambiance, il aide à clarifier les projets significatifs et il met des ressources, dont sa propre personne, au service de l'élève. Surtout, il est acceptant au plan intellectuel et émotionnel, il devient lui-même un participant dans l'apprentissage en exprimant ses propres vues, tel un simple étudiant, il partage ses pensées et ses sentiments avec le groupe et il demeure attentif à l'expression de ceux des autres, fussent-ils profonds et violents (*Idem* : 163, 164). Le facilitateur concentre son énergie à établir et à maintenir une atmosphère favorable à l'épanouissement des personnes et du groupe ainsi qu'aux différents apprentissages vers lesquels inclinent les intérêts variés d'un groupe. La résolution des tensions et des conflits susceptibles de se créer à l'intersection des besoins d'affirmation individuelle et de ceux des sous-groupes en réaction les uns par rapport aux autres, devient un objet d'attention et d'intervention de l'enseignant. Il permet aux individus et à la classe de vivre intensément des expériences d'apprentissage et des situations de groupe qui marqueront à jamais leur existence.

Dans ce contexte, le prestige est pour le maître un vain mot : « il peut supprimer sa façade et être lui-même face à l'étudiant, c'est-à-dire une personne avec des intérêts, des attitudes profondes, des sentiments, des projets (*Idem* : 199). Ce comportement n'a d'autres limites que les compétences du maître dans les divers domaines psychologiques considérés (*Idem* : 164) ».

La liberté totale étant souvent source d'anxiété, on comprend qu'il ait fallu établir d'autres normes et d'autres exigences pour que les étudiants puissent commencer à travailler. Ainsi, proposant un semblant de structure, Rogers (*Idem* : 68) exprime de façon directive quelque chose qui ressemble à : « Faites exactement de ce cours ce que vous voulez en faire, dites et écrivez exactement ce que vous pensez et sentez ». Tout compte fait, c'est le livre aux pages blanches que l'on donne à un ami et dont le titre est : *Mon livre*. Il en fera ce que bon lui semble : il le gardera immaculé ou le noircira de sa propre écriture. Telle est la liberté totale et tel est ce modèle non directif.

On ne peut agir selon un modèle donné sans s'y exercer, un peu comme l'acteur doit répéter un rôle et l'intérioriser. Faire l'expérience du modèle non directif par la participation volontaire à un groupe intensif ou groupe de base (*T-group*) permet d'approprier ce mode de procéder et habitue à la perspective d'idées nouvelles et de changement. On peut aussi développer une plus grande capacité d'écoute et le goût d'une atmosphère plus égalitaire (*Idem* : 313).

Il est loisible au formateur de maîtres d'adopter ce modèle expérimenté, d'ailleurs, dans le milieu universitaire. Les sciences humaines, de par leur objet, s'y prêtent probablement mieux que les sciences exactes, la seule lecture des traités s'avérant souvent inefficace. La lourdeur des programmes imposés n'accorde pas toujours le temps requis par la mise en œuvre d'une dynamique de groupe élaborée. Mais tous les professeurs n'ont pas non plus le tempérament, la formation ou l'expérience qui les habilite à adopter avec profit le modèle démocratique. Que penser, par exemple, de ceux qui choisissent des succédanés de même modèle par goût du laisser-faire, par manque de caractère ou par simple paresse. Pour certains, l'approche non directive semble même conférer toute la compétence voulue pour prendre charge de n'importe quel cours. La « relation » supplée à la connaissance du champ d'enseignement ! Cela dit, le modèle non directif n'est pas en tout point assimilable à ses nombreux et malheureux dérivatifs.

Le modèle technologique

Le modèle technologique repose sur le souci de rendre l'éducation efficace. Il s'attache plus au « comment » qu'au « quoi » et au « pourquoi ». (Bertrand et Valois, 1982 : 83). L'enseignant moderne veut effectuer une gestion systématique de l'enseignement par : a) l'application de théories de l'apprentissage à la structuration de la connaissance ; b) le développement de stratégies et de techniques d'enseignement ; c) l'exploitation de ressources technologiques pour accroître l'efficacité de l'information et de la communication ; d) l'utilisation de systèmes de planification, de gestion et d'évaluation (Matougui, 1983 : 3).

Cette démarche relève de l'approche technosystémique qui va de l'identification du besoin ou du problème à la définition des objectifs et à l'énoncé des contraintes et des possibilités (Bertrand et Valois, 1982 : 99). Le contenu est prédéterminé objectivement et l'évaluation des résultats de l'apprentissage est planifiée. La communication est médiatisée par l'usage du matériel audio-visuel ou informatique puisé à l'arsenal des moyens pédagogiques (Sauvé, 1983 : 5).

Il exige que le professeur concentre son activité sur la planification de l'enseignement et la mise au point des moyens de transmission du savoir de telle sorte que l'étudiant réussisse ses apprentissages. Pour celui qui enseigne : *La création de supports médiatiques doit prendre sa source dans une prise de conscience des problèmes à solutionner, d'un désir de renouveler et de moderniser son enseignement, de créer un mouvement d'entraînement qui sollicite la coopération des collègues, d'offrir un milieu enrichi d'apprentissage qui favorise l'individualisation* (Lefebvre, 1983 : 4).

Le maître qui adopte ce modèle agit plutôt comme concepteur et organisateur ; il met au point une ingénierie complexe pour la transmission des connaissances (Bertrand et Valois, 1982 : 88). Il est médiateur du savoir, observateur des réactions étudiantes aux ressources éducatives présentées, organisateur du travail, contrôleur des acquisitions, créateur d'attitudes favorables au travail (Ferry, A.R.I.P., 1986 : 24, 26).

La tâche étant trop considérable pour une seule personne-ressource, on distribuera les fonctions entre plusieurs spécialistes : on se partagera ainsi les préoccupations de curriculum, d'évaluation, de technologie éducative, etc. Le professeur pourra également céder à ses étudiants certains aspects de la gestion du cours, par exemple la responsabilité du choix et de l'organisation des activités ou encore l'initiative des exposés et de la production (*Ibid* : 27).

L'étudiant, pour qui est mis en place ce processus de communication, est un système d'apprentissage. Selon son rythme personnel, il est assujéti aux objectifs à atteindre et « subordonné au modèle d'intervention pédagogique conçu et appliqué par le professeur ingénieur » (Bertrand et Valois, 1982 : 88). Cette individualisation des apprentissages suppose que les fonctions magistrales convergent vers l'étudiant pris individuellement plutôt que vers le groupe. C'est une conception bancaire de l'acquisition des connaissances, comme l'a dénoncé Paolo Freire (1960 :

56), inspirée par les notions de productivité et de rentabilité du capitalisme économique et débouchant sur la compétition et le profit. Inutile d'insister, le modèle technologique en éducation dérive en droite ligne de l'administration des affaires.

On est souvent tenté de ramener la formation à une simple question de données et d'informations servant au succès des examens. L'usage des technologies nouvelles de communication risque d'accentuer ce réductionnisme pédagogique. Nous devons être conscients qu'il faut découvrir comment transformer les données brutes en concepts organisés relationnellement qui permettront l'acquisition de nouvelles structures mentales (Jean, 1983).

Il serait gênant que le formateur de maîtres demeure indifférent au virage technologique qui a cours au xx^e siècle. Les étudiants qu'il reçoit appartiennent à une autre génération que la sienne ; ils sont de l'ère spatiale, ils entrent régulièrement en contact avec l'information électronique, la transmission par satellites, la micro-informatique et la vidéoscopie. Peut-on, en pareil contexte, s'en tenir à la rhétorique du professeur conférencier ? Peut-on, en milieu universitaire, refuser d'exploiter la technologie en éducation ? Pourtant l'implantation et le développement de la technologie éducative se heurtent aux mêmes obstacles principaux que rencontre généralement toute innovation éducative de quelque importance. C'est ce que confirme Lallez : « À la technologie éducative, la structure universitaire, assez rigidement définie et depuis longtemps établie, oppose la force d'inertie de l'institution et la résistance de la tradition » (Lallez, 1983 : 5).

On ne peut se mettre à jour en cette matière sans suivre de stages intensifs de sensibilisation, sans repenser en groupe ses modes de communication et sans analyser ce que commande de pédagogie nouvelle le style de fonctionnement des étudiants.

Pourquoi pas un modèle « progressiste » ?

J'ai analysé trois modèles d'intervention dont peuvent s'inspirer les formateurs de maîtres. Le modèle directif me rappelle le souvenir de tel docte professeur à qui je dois un immense respect. Le modèle non directif me fait penser à un collègue dynamique au dévouement immense et dont les anciens étudiants parlent abondamment, habituellement en bien. Il me revient aussi en mémoire le nom d'un jeune professeur, nouvellement arrivé dans notre institution, qui préconisait le design curriculaire, l'enseignement assisté de l'ordinateur et l'analyse de l'enseignement à l'aide de séquences enregistrées sur bandes vidéo-

Former des maîtres...

scopiques. Il trouvait que l'emploi des techniques audio-visuelles devait être revu, suite aux connaissances récentes concernant la gestion planifiée de l'acquisition des connaissances. On aura reconnu que son enseignement s'inspirait du modèle technologique.

Il n'y a pas de modèle d'intervention infaillible et définitif. Qu'est-ce, enfin, qu'un modèle, sinon la schématisation d'un comportement, une manière générale de fonctionner. L'expérience courante de la classe révèle que la pédagogie du maître évolue avec le temps, que d'année en année les étudiants changent et que les groupes ont chacun leur personnalité et leur dynamisme propres.

Tous les modèles analysés jusqu'ici ont leur mérite particulier mais ils pèchent tous par manque d'amplitude. L'orientation spécifique de chacun fait que l'accent est mis finalement sur un seul point de l'activité du maître : l'importance du maître dans le premier modèle, le facteur d'élucidation dans le deuxième et le traitement technologique des moyens d'enseignement dans le troisième. S'il est utile parfois de focaliser sur un moyen central de l'activité de maître, former à l'enseignement exige de pouvoir faire preuve de quelque capacité de divergence. Avec la démocratisation de l'éducation, fini le tutorat. Mais avec les ressources de la programmation, l'individualisation est possible. Si les élèves aiment les séances de laboratoire et le « faire-soi-même », il reste qu'ils ont besoin de connaissances théoriques. Les ateliers de discussion ont connu une vague de popularité, mais les étudiants nous réclament maintenant des exposés magistraux. Ils sont rendus parfois à se demander, lorsqu'ils « font » seuls le cours, si le professeur possède la compétence pour leur apprendre quelque chose.

Quant au modèle technologique, pour rationnel qu'il soit, il peut difficilement s'appliquer sans les apports complémentaires originant de l'animation, de la dynamique de groupe.

Le praticien efficace s'inspire tantôt d'un modèle, tantôt d'un autre. Mais son choix est conscient parce qu'il est également attentif à lui et aux autres, à ses valeurs et à celles du milieu d'où viennent ses élèves.

Mon analyse des valeurs d'éducation des étudiants révèle l'importance qu'ils accordent aux personnes et aux relations qui s'établissent entre elles. Il y a, d'une part, le respect de soi, le droit et la liberté d'expression, l'autonomie et la créativité, d'autre part, le respect d'autrui, la communicativité, la coopération, l'égalité des chances, l'amour. Personnalisme et dynamisme du groupe ressortent comme deux valeurs centrales qui demandent à s'incarner dans la pratique enseignante. Il est donc important qu'on en tienne compte en formation des maîtres, qu'on rejette l'enseignement anonyme, qu'on constitue des groupes de taille raisonnable, bref, qu'on s'inspire d'un modèle démocratique.

Mais les étudiants en éducation croient aussi à la discipline personnelle et à celle du groupe, de même qu'à l'effort et au travail bien fait. Il semble rester des réminiscences du modèle directif. Ce dernier, transmis par la tradition, existe dans notre civilisation à l'état endémique, bien qu'il se rencontre sous des modalités multiples. Loin de le critiquer, convenons qu'un minimum de règles extérieures contribuent au tonus social du groupe. Ce serait des conditions préalables au bien-être collectif aussi bien dans nos centres de formation qu'ailleurs.

Les enseignants ressentent que leur fonction propre est de faire acquérir la formation intellectuelle et des connaissances spécifiques aux élèves, à commencer par les 3 R (*reading, writing, arithmetic*) des Anglo-Saxons. L'éventail infini des curricula se profile encore au fronton de nos écoles.

Nos étudiants ont conscience que le *quoi* s'ajoute au *comment* et au *pour qui*. C'est au formateur de maîtres de les mettre en présence des connaissances nécessaires qui les habiliteront à la carrière de l'éducation et de faire sans ostentation la démonstration d'un enseignement moderne par l'emploi de l'audio-visuel, des techniques de travail en groupe, de la dramatisation, des jeux de rôle, de la simulation et de l'usage de fiches. Il leur sera proposé des activités d'observation ou d'enquête et des travaux sur des problèmes significatifs pour eux.

Où les enseignants de demain prendront-ils leur enthousiasme, leur dynamisme, leurs réflexes dans l'action, leurs stratégies y compris quelques trucs de praticiens, sinon chez ceux qui les auront introduits dans les secrets de l'art d'enseigner. La variété des approches didactiques et le fonctionnement en plénière, en ateliers et par rencontres individuelles font varier le rythme et les modalités du travail pour renouveler l'attention et l'intérêt. Les interventions verbales contenues dans le discours du professeur empruntent d'autres formes que l'exposé, le commandement et la justification *ad hominem*. Elles expriment davantage l'acceptation des sentiments, la louange et l'encouragement, l'accueil et l'exploitation des idées de l'élève. Les questions relatives au contenu et à la procédure donnent l'occasion de converser avec les élèves. Le style direct cède le pas au style indirect manifestant une tournure d'esprit empathique (Flanders, 1971 : 34 ; Amidon et Flanders, 1971 : 7-12).

Prenant conscience du modèle qui convient le mieux, il sera plus facile de l'améliorer. Mais ne devrions-nous pas aller plus loin comme formateur de maîtres et expérimenter d'autres modèles afin d'enrichir nos stratégies d'enseignement ?

Le modèle progressiste ou éclectique que nous venons de décrire fait du formateur de maîtres un leader (De Péretti, *A.R.I.P.*, 1960 : 102), un conducteur-participant (Maisonnette, *A.R.I.P.*, 1966 : 62) et non pas un professeur qui exerce uniquement au sein du groupe « classe » une fonction de catalyseur (*Idem* : 69). Autrement, son apport concernant le contenu serait réduit aux demandes spontanées du groupe et la classe se transformerait vite en groupe d'expérience psychosociale. Maisonnette croit avec raison qu'il existe une position médiatrice entre le dirigisme didactique et le non-dirigisme systématique : « Elle consiste à allier les fonctions d'information, de contrôle et d'élucidation, en les assumant selon les urgences ressenties par le groupe ; en facilitant les deux premières fonctions par la dernière » (*Ibid*).

Conclusion

Ce ne sont pas simplement des considérations abstraites qui doivent guider les formateurs de maîtres dans le choix d'un modèle d'intervention. Les valeurs d'éducation de leurs étudiants doivent aussi être prises en compte et les professeurs feraient bien d'adopter pour eux-mêmes un style d'enseignement qui soit congruent avec ces valeurs. L'enseignement donné à l'université n'aurait alors que plus de valeur exemplaire.

Le modèle progressiste ou éclectique est celui qui semble correspondre le mieux aux valeurs actuelles des étudiants. Or, il s'inspire des meilleurs acquis de la psychologie de relations humaines, il fait appel aux ressources de la technologie éducative et il n'exclut pas, bien au contraire, l'exposé magistral.

Responsable de dispenser une formation professionnelle, le professeur d'université ne sera que meilleur formateur s'il sait transmettre, en plus des connaissances, un style d'intervention que ses étudiants aient le goût de reproduire auprès de leurs élèves.

Bibliographie

- ACTES DU CONGRÈS MONDIAL DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, *L'école et les valeurs*, Québec, Serge Fleury, éditeur, 1981, 483 pages.
- AMIDON, Ed. J. et FLANDERS, Ned A., *The Role of the Teacher in the class*, Minneapolis, Minnesota, Association for Productive Teaching, 1971, 102 pages.
- ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE ET L'INTERVENTION PSYCHO-PÉDAGOGIQUE, (ARIP), *Psychologie et pédagogie des groupes*, Paris, Éditions de l'EPI, 1966, 327 pages.
- BERTRAND, Yves et VALOIS, Paul, *Les options en éducation*, Québec, Direction de la recherche du ministère de l'éducation, 1982, 191 pages.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *La formation des enseignants de demain*, « Orientation/E3 », (s.l.) Casterman, 1976, 297 pages.
- DESROSIERS-SABBATH, Rachel, *Comment enseigner les concepts*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 1984.
- FICHTER, Joseph H., *Sociologie*, Paris, Éditions universitaires, 5^e édition, 1968, 264 pages.
- FLANDERS, Ned A., *Analysing teaching behavior*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1970, 448 pages.
- FREIRE, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1960, 202 pages.
- JEAN, Michel, *La technologie éducative au cœur du débat entre communication et formation : quelques interrogations*, Résumé de présentation, Séminaire de l'AUPELF, septembre 1983.
- LALLEZ, Raymond, *Problème du transfert de la technologie éducative*, document polycopié, Séminaire de l'AUPELF, septembre 1983.
- LEFEBVRE, Bernard, *Pédagogie universitaire et support médiatique*, document polycopié, Séminaire de l'AUPELF, septembre 1983.
- LEMIEUX, André, *La communication par le langage*, Montréal, Éditions Paulines, 1976, 148 pages.
- ROCHER, Guy, *Sociologie générale*, Montréal, HMH, Tome 1, 2^e édition, 1968, 136 pages.
- MATOUGUI, Zahia, *Technologie éducative comme mode d'approche de la problématique de l'éducation*, document polycopié, Séminaire de l'AUPELF, septembre 1983.
- NAUD, André et MORIN, Lucien, *L'esquive — L'école et ses valeurs*, Québec, Service général de l'éducation du ministère de l'éducation, 1980, 167 pages.
- ROGERS, Carl R., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1967, 286 pages.
- ROGERS, Carl R., *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Sciences de l'éducation, Dunod, 1973, 364 pages.
- ROGERS, Carl R., *Un manifeste personnaliste*, Paris, Dunod, 1979, 241 pages.
- SAUVÉ, Louise, *La technologie de l'éducation dans le cadre de la formation à distance*, document polycopié, Séminaire de l'AUPELF, septembre 1983.
-