

L'enseignant : savant ou pédagogue ?

Clermont Gauthier

Université Laval ¹

NOTE AUX LECTEURS

Le texte qui suit présente l'intervention de Clermont Gauthier prononcée lors d'un débat organisé par la Société de philosophie de Québec le 26 janvier dernier et portant sur le thème "L'enseignant : savant ou pédagogue ?".

Clermont Gauthier réagit aux propos de Gilles Gagné, professeur de sociologie à l'Université Laval et directeur de l'ouvrage collectif intitulé *Main basse sur l'éducation*. Ce débat faisait suite à des textes critiques de l'ouvrage qui ont été publiés dans le journal de l'Université Laval, *Au Fil des événements* : 11-11-99, par M. Mellouki et C. Gauthier, "Amnésie Volontaire" ; 25-11-99, "Jean Larose ou le ronronnement du croisé", par M. Mellouki.

La question du débat qui nous rassemble aujourd'hui tient sa réponse dans la première phrase de l'argumentaire qui le présente : oui, il faut évidemment connaître sa matière et savoir comment l'enseigner.

La seconde question qui porte sur l'équilibre entre les deux dimensions (science et pédagogie) est nettement plus difficile et profondément plus perverse car si elle ne met pas en cause l'importance du savoir disciplinaire pour quiconque veut enseigner, elle implique cependant que l'on statue sur la nature et la nécessité d'un savoir pédagogique. Autrement dit, si le savoir pédagogique n'existe pas ou ne s'apprend que par essais et erreurs, alors la réponse devient claire : on n'en a pas besoin dans les programmes de formation à l'enseignement. L'enjeu devient donc de savoir si enseigner peut s'apprendre et si l'on a besoin d'une formation formelle à l'université pour ce faire. C'est donc à propos de la question de la pédagogie que je vous ferai part brièvement de mes réflexions. On m'accordera le temps d'un léger détour pour aborder par la suite plus directement ces questions.

¹ . CRIFPE, mars 2000, pp 23 à 28.

1. COMMENT APPRENAIT-ON À ENSEIGNER AUPARAVANT ?

Le maître improvisé

Avant le XVII^e siècle en Europe, au moment où l'éducation n'était pas du tout formalisée, et s'adressait à un public restreint, la connaissance de la matière faisait foi de tout : par exemple, quiconque savait lire pouvait enseigner la lecture. D'aucuns pouvaient ainsi s'improviser maîtres d'école sans autre forme de préparation. On le comprend aisément, les groupes d'élèves n'étaient pas nombreux et l'enseignement se faisait pratiquement sous le mode du préceptorat. La nécessité d'une connaissance particulière, autre que celle du contenu à enseigner ne se posait pas.

Le maître artisan

À partir du XVII^e siècle, on commence à voir émerger les premières tentatives de formation des maîtres. On peut le comprendre également. Sous les effets conjugués, de la Réforme protestante, de la Contre-Réforme catholique, d'un nouveau souci de l'enfance, de problèmes de délinquance dans les villes, on sent davantage la nécessité d'envoyer les enfants du peuple à l'école, et de fonder des écoles. Mais cette augmentation du nombre d'enfants à scolariser ne va pas sans créer des problèmes pour les enseignants : comment faire pour enseigner à ces groupes plus nombreux (jusqu'à 100 dans une classe, paraît-il, à Paris) ? La réponse que les pédagogues d'alors ont trouvée est celle-ci : il faut *enseigner avec méthode*. On se rappellera que la méthode en vigueur jusqu'alors, du moins dans les petites écoles, était la méthode au singulier : un maître qui fait venir à tour de rôle les élèves.

Avec l'augmentation du nombre d'enfants, un tel procédé de pédagogie au singulier devenait impossible. Il fallait procéder autrement. Mais comment ? La solution : il faut suivre la Nature, mais la nature, dont on parle alors, est une nature surnaturelle, une nature parfaite, sans désordre. *Il faut suivre la nature*, disait Comenius, *mais la nature est comme une horloge*, c'est-à-dire sans désordre. La pédagogie qui se mettra en place se fondera sur cette vision ordonnée du monde à laquelle on ajoutera cependant un ingrédient de taille : les trucs et recettes des meilleurs maîtres qui seront consignés dans les premiers traités de pédagogie. Ces trucs et recettes seront ordonnés dans cette vision du monde bâtie sur un contrôle quasi absolu d'autrui, c'est-à-dire des élèves : contrôle du temps, de l'espace, des déplacements, de la posture, des récompenses, des punitions, des présences, du groupe (enseignement simultané). Et cela vaut tant pour les protestants que pour les catholiques et également pour le secondaire, par exemple, dans les collèges des Jésuites. Deux faits importants sont à signaler ici : 1) On prend conscience que la connaissance disciplinaire ne fait pas foi de tout, il y a d'autres types de savoirs qu'il importe de connaître pour bien enseigner. 2) Ces autres savoirs, ces trucs et recettes consignés dans les traités de pédagogie, s'apprennent et, à l'époque, cet apprentissage se faisait surtout par compagnonnage auprès d'un maître aguerri. De cette formalisation de la manière d'enseigner est sortie ce que nous appelons la pédagogie traditionnelle, c'est-à-dire une manière *artisanale* et assez uniforme de faire la classe qui est encore présente de nos jours.

Le maître scientifique

La fin du XIX^e siècle et surtout le début du XX^e siècle voient apparaître deux éléments déterminants dans les débats sur l'enseignement : d'abord, l'importance grandissante de la *science* dans les débats pédagogiques ; ensuite, pour ne plus répéter les horreurs de la Première Guerre mondiale, une critique de la pédagogie traditionnelle centrée sur le maître et les contenus afin de mettre de l'avant un projet pédagogique centré sur *l'enfant*. L'effet combiné de ces deux facteurs va faire en sorte qu'une discipline occupera le haut du pavé durant tout le XX^e siècle : la psychologie. Cette dernière se veut à la fois science et en même temps tournée vers

l'étude de l'enfant, de ses besoins et de son développement. C'est au début du XX^e siècle que l'on voit apparaître les premières chaires de pédagogie que l'on définit comme suit : la pédagogie est la *science de l'éducation*. L'intention à l'époque était nette : faire de la pédagogie une science et du pédagogue un scientifique. On faisait valoir dans les arguments proposant cette révolution copernicienne que la tradition pédagogique comportait des erreurs que la science s'efforcerait de corriger. C'est ainsi, par exemple, que Claparède, fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, disait que de la connaissance scientifique des lois du développement de l'enfant, on pourrait par la suite déduire des applications pédagogiques dans les classes. L'idéal projeté était de faire du pédagogue un scientifique et de la pédagogie une science appliquée, une psychologie appliquée issue de l'étude de la nature de l'enfant. Autrement dit, le modèle de la rationalité instrumentale servait de cadre de référence à la formation : *tout comme l'horticulteur doit maîtriser la botanique, de même, disait-on, l'enseignant doit connaître l'enfant.*

En décalage avec ce qui se passait en Europe ou aux États-Unis au début du siècle, le Québec a connu sa révolution à la fin des années 1960 et a créé des facultés des sciences de l'éducation. Quoique légèrement différente, l'idéologie scientiste était encore présente sur au moins deux plans : d'abord, on voulait donner une formation plus scientifique aux futurs maîtres, c'est-à-dire plus avancée sur le plan des connaissances disciplinaires, et ensuite, cette formation prendrait en même temps ses distances par rapport aux trucs et recettes des écoles normales. Par rapport au premier point, la formation disciplinaire, le laxisme du ministère de l'Éducation durant la période 1970-1990 qui n'est pratiquement pas intervenu pour l'agrément des programmes de formation n'a pas aidé : les universités ont pu pratiquement faire tout ce qu'elles ont voulu et elles ne s'en sont pas privées. En effet, les exemples sont nombreux où les facultés disciplinaires ont utilisé cette clientèle leur apportant des crédits-étudiants sans vraiment s'en occuper dans une perspective de formation à l'enseignement. Former un chimiste et former un enseignant de chimie n'est pas la même chose et ce problème concerne les facultés disciplinaires également, nous y reviendrons. Par rapport au second point, la formation instrumentale, outre les stages, les cours de psychopédagogie étaient difficilement applicables dans le contexte réel de la classe. On le comprendra aisément : issus pour un grand nombre du champ de la psychologie, les professeurs faisaient en quelque sorte le pari que la connaissance de la théorie de Piaget, du conditionnement des rats en laboratoire ou de l'acceptation inconditionnelle d'autrui allait se transférer comme par magie dans la pratique des futurs enseignants. À cela, il faut ajouter l'embauche par les facultés des sciences de l'éducation de professeurs provenant de tous les horizons disciplinaires, professeurs qui n'avaient aucune préoccupation relative à l'enseignement, mais qui enseignaient dans les programmes de formation à l'enseignement et dont les objets de recherche n'avaient que peu ou prou à voir avec l'enseignement.

L'utopie scientiste a échoué – et c'est tant mieux – parce qu'elle était faussée en son principe : en effet, de la même manière que jamais la science politique ne pourra fonder une politique scientifique, la science de l'éducation ne pourra permettre au maître d'enseigner scientifiquement.

Mais si l'utopie scientiste a échoué, cet échec n'a pas été sans effets sur la représentation de l'apprentissage du métier d'enseignant chez différents acteurs.

1 En premier lieu, il a contribué à accentuer le fossé entre le monde de l'enseignement et celui des facultés des sciences de l'éducation et, ce faisant, à accentuer l'idée *chez les enseignants* des écoles qu'enseigner s'apprend sur le tas, par essais et erreurs. Les exemples sont nombreux où l'on pouvait entendre de la part des acteurs des milieux d'enseignement : *Oubliez ce que vous avez appris à l'université, c'est ici dans la classe que vous apprendrez votre métier.*

2 Ensuite, l'échec de l'utopie scientifique a contribué à renforcer l'idée *chez les disciplinaires des universités*, un peu comme le retour du refoulé, qu'enseigner est d'abord et avant tout une affaire de connaissance de la discipline (*moi j'enseigne, et eux les élèves, qu'ils se débrouillent pour apprendre ; s'ils ne réussissent pas, c'est de leur faute*) et que le reste, la pédagogie, somme toute quantité négligeable, dépense inutile, part maudite, est ou bien une affaire de don (*enseigner, tu l'as ou tu ne l'as pas*), ou bien une affaire de passion (*l'amour de sa matière*), ou bien une affaire de Culture (*la Grande de préférence*), ou bien une affaire d'expérience (*par essais et erreurs*), ou bien une affaire de gros bon sens (*sers-toi de ton jugement*).

3 Par ailleurs, face aux nombreuses critiques du système d'éducation et de la formation des maîtres, critiques pas nécessairement toujours fondées et documentées, mais plutôt abondamment publicisées, le *ministère de l'Éducation* a décidé de jouer un rôle davantage proactif par rapport aux universités, d'enclencher une réforme des programmes de formation des maîtres et de créer le Comité d'agrément des programmes (CAPFE). Ce faisant, il prenait un rôle de leadership qu'il avait laissé aux autres acteurs du système. Dans ce processus, les universités ont perdu une autonomie dont elles avaient largement bénéficié auparavant et sans doute abusé.

4 Enfin, l'échec du modèle scientifique a contribué à renforcer l'idée *chez plusieurs formateurs de maîtres des facultés des sciences de l'éducation* qu'ils devaient réorienter leur tir et procéder autrement : d'où l'idée de professionnaliser la formation à l'enseignement. J'en veux pour preuve le rapport du Groupe Holmes, publié en 1986 aux États-Unis et qui soutenait cette thèse.

2. QUELLE EST LA NATURE DU PROJET ACTUEL DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DANS UNE VISÉE DE PROFESSIONNALISATION ?

L'enseignant comme professionnel

Si le modèle de l'enseignant *artisan* qui apprend par essais et erreurs, ou du *scientifique* qui applique les lois de l'enseignement découvertes en psychologie ne conviennent pas, alors qu'en est-il du projet de professionnalisation ?

Ce projet de professionnalisation de la formation comprend plusieurs dimensions dont en voici brièvement quelques-unes :

1 D'abord, le projet de professionnalisation vise à réunir dans la formation deux univers qui ont été séparés depuis trente ans : le monde des enseignants et le monde universitaire. C'est pourquoi l'idée de *partenariat* entre les deux instances devient si importante, même si elle est fort difficile à vivre tellement la méfiance est grande de part et d'autre.

2 Ensuite, le projet de professionnalisation vise à promouvoir une formation plus *intégrée*. Former un professeur n'est pas seulement soumettre un étudiant-maître à un agrégat de cours sans lien entre eux et sans lien avec le métier qu'il aura à exercer ; c'est pourquoi une insistance plus grande est mise non seulement sur une meilleure intégration entre les cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles d'exercice du métier.

3 La professionnalisation vise également à mettre davantage en lien la *recherche* et la formation. Il s'agit là à mon avis d'un point capital. La recherche en enseignement a beaucoup évolué depuis trente ans. Chose curieuse, au moment même où la formation des maîtres est passée des écoles normales à l'université, la recherche en

enseignement était pratiquement inexistante. Il y avait bien sûr des recherches en psychologie, très décontextualisées, mais pas en enseignement. À l'époque on n'allait pas dans les classes pour voir comment les choses se déroulaient. Maintenant la situation est différente et a beaucoup évolué. La tradition de recherche a mûri dans les facultés d'éducation comme en font foi les subventions obtenues au FCAR et au CRSH. On dénombre de nos jours nettement plus de recherches, plus rigoureusement réalisées et davantage centrées sur le travail enseignant en contexte réel. C'est une différence majeure avec le début des années 1970. On peut savoir en analysant le travail de débutants et d'enseignants chevronnés que certaines pratiques favorisent davantage l'apprentissage que d'autres. On sait également, par exemple, et n'en déplaise aux disciplinaires à qui cela donne de l'urticaire, que la gestion de classe n'est pas une lubie mais une variable qui influence particulièrement l'apprentissage. On n'a pas besoin de séjourner longtemps dans une école secondaire pour s'en rendre assez rapidement compte. On sait également que l'expérience acquise sur le tas peut reproduire des erreurs, qu'elle peut s'avérer docte ignorance. Autrement dit, la recherche en enseignement, la recherche sur le métier, montre que l'enseignement en lui-même peut être un objet d'étude non seulement légitime mais aussi nécessaire. Le travail enseignant peut être analysé, comparé et mis en relation avec l'apprentissage des élèves, et les résultats de ces recherches, intégrés à la formation.

4 La professionnalisation de l'enseignement implique aussi la reconnaissance de la dimension *interactive* du travail enseignant. L'enseignant, contrairement au spécialiste des disciplines (chimie, physique, etc.) ne travaille pas avec des objets inertes mais bien vivants, et dans ce cas-ci, sociaux. Les élèves, et peut-être plus encore ceux de l'époque contemporaine, résistent à l'influence, ils veulent faire autre chose, le faire autrement ou en un autre moment. C'est pourquoi on ne peut plus parler d'une *science* de l'éducation qui correspondrait au vieux fantasme de Comenius et qui ferait en sorte que tous les élèves non seulement apprennent mais retiennent tout ce que le maître leur enseigne. Au contraire, l'enseignant ne peut pas appliquer un savoir universel à la résolution de problèmes d'apprentissage dans sa classe, il doit plutôt construire des solutions en mobilisant divers types de savoirs. Le savoir disciplinaire en est un, c'est clair, mais que doit-il contenir, quelles doivent en être la profondeur, l'étendue et la pertinence en formation des maîtres ? Et plus encore, le savoir disciplinaire n'épuise pas tous les types de savoirs que l'enseignant doit mobiliser. Le savoir culturel en est un autre, encore faut-il qu'on en définisse les contours. Il y a aussi des savoirs pédagogiques et didactiques qui peuvent informer le praticien, je dis bien informer, car il ne s'agit pas pour le maître d'appliquer bêtement des solutions toutes faites mais d'utiliser divers types de savoirs pour construire une compréhension de la réalité de la classe et d'inventer des solutions adaptées à la situation.

Il ne faut pas oublier que le projet de formation à l'enseignement dans une visée de professionnalisation doit être considéré davantage comme une hypothèse de formation que comme une certitude ou encore une voie royale. La recherche, non seulement à propos des pratiques d'enseignement mais aussi au sujet des dispositifs de formation doit y occuper une place centrale.

Mais tant que les universitaires des autres facultés considéreront que l'enseignement n'est pas un métier dont l'analyse rigoureuse peut servir dans la formation, tant qu'ils penseront que c'est un art qui ne s'apprend que par essais ou erreurs, tant qu'ils considéreront que c'est un don qui ne nécessite aucun apprentissage, tant qu'ils considéreront que la connaissance de la matière fait foi de tout dans la formation au métier, il y a lieu de s'inquiéter. Mais plus encore, tant qu'ils nous afficheront ouvertement, du haut de leur superbe, leur mépris, et témoignent-

ront leur ignorance crasse et leurs préjugés à propos de ce que nous faisons, un véritable travail conjoint de formation ne pourra pas exister. Les temps ont changé depuis trente ans, mais les préjugés ont la couenne dure, c'est bien dommage !

C'est pourquoi, en terminant, j'aimerais, cher collègue, prendre la liberté de vous offrir un ouvrage sur la pédagogie que j'ai écrit avec des amis, intitulé *Pour une théorie de la pédagogie*, ouvrage qui n'a pas malheureusement reçu ici dans nos médias l'attention du vôtre (comme vous voyez, la modernisation que vous décriez vous sert bien !) mais qui, à bien des égards sinon à tous égards, le vaut cent fois. Il me fera plaisir d'en découdre une prochaine fois avec vous.