

OBSERVER, REGULER, CONCEPTUALISER ET ECHANGER

Quatre axes pour une formation pratique des enseignants

INTRODUCTION

Tout système de formation des maîtres repose sur une conception du "bon enseignant" ainsi que sur une théorie de l'apprentissage.

En Belgique, le modèle de formation le plus courant vise principalement à installer des savoirs et des habiletés. Tout est en quelque sorte organisé comme s'il était supposé que les étudiants vont stocker définitivement les savoirs enseignants et les habiletés exercées. Cette pratique relève d'une perspective associationniste (non déclarée) en ce sens que les apprentissages théoriques et pratiques sont rarement reliés et que la formation pratique correspond à une juxtaposition d'entraînements spécifiques. Bref, il est supposé que cette accumulation d'ingrédients constituera une formation optimale et durable.

Face à ce modèle, dont les assises théoriques sont de plus en plus contestées, il devient nécessaire de développer des modèles congruents avec des fondements théoriques plus actuels - notamment - le constructivisme piagétien. Au lieu de faire la liste des compétences requises par l'enseignement, il est peut-être plus important de définir pour les maîtres un mode de fonctionnement optimal.

REGULER SA PRATIQUE EN FONCTION DES REACTIONS DES ENFANTS

Le micro-enseignement a été et reste considéré par beaucoup comme le prototype de la formation pratique. Or, si on examine la procédure classique, on relève qu'elle est centrée sur l'exercice isolé

d'une habileté : on commence par définir de façon précise un comportement didactique cible (ou *teaching skill*) et on invite le candidat-maître à atteindre cet objectif ou, si l'on préfère, à exercer ce comportement. La prestation est enregistrée sur magnétoscope et visionnée après l'expérience par l'élève-maître et le formateur. Ce dernier apporte, sur la base du document visuel, des *feedbacks* spécifiques.

Pour l'Ecole de Stanford, dont sont issus les initiateurs de la méthode, la norme de l'évaluation se situe dans le comportement didactique proposé comme objectif par le formateur.

Par exemple, des chercheurs, dont Rezler et Anderson¹, tentent de déterminer quel type d'évaluation (*focused or unfocused feedback*) sensibilise le plus les élèves-maîtres à la rareté des renforcements qu'ils donnent. Jamais il n'est fait allusion à l'enfant et à ses réactions. La valeur des comportements d'enseignement est envisagée dans l'absolu, sans considération de contexte : approuver verbalement est un "bon" comportement dont il faut augmenter la fréquence... Pourtant, ce type de conséquence n'est pas nécessairement renforçant pour tous les individus. La valeur renforçante d'un élément du milieu varie, en réalité, selon les variables contextuelles, telles que l'âge de l'enfant, l'appartenance de l'élève à un milieu socioculturel similaire à celui du maître, etc. Un maître n'est pas bon ou mauvais en soi ; il produit telle ou telle réaction chez tel enfant. Pour juger le comportement d'une institutrice, il faut voir s'il a suscité des conduites souhaitables par rapport à un certain critère. Si une réaction désirable apparaît chez un enfant, il est intéressant de reproduire ce type de comportement inducteur avec cet enfant. Si ce même comportement provoque des réactions négatives chez un autre enfant, il convient de trouver une autre manière de faire et d'expérimenter jusqu'à ce que la conduite souhaitée apparaisse. Bref, la valeur d'un comportement pédagogique gît essentiellement dans son effet sur le comportement de l'enfant.

Ce raisonnement débouche sur un **principe fondamental** apprécier les conduites d'enseignement au travers de leurs effets sur les comportements des enfants. A ce principe correspond une **démarche de régulation** (cf. schéma n° 1).

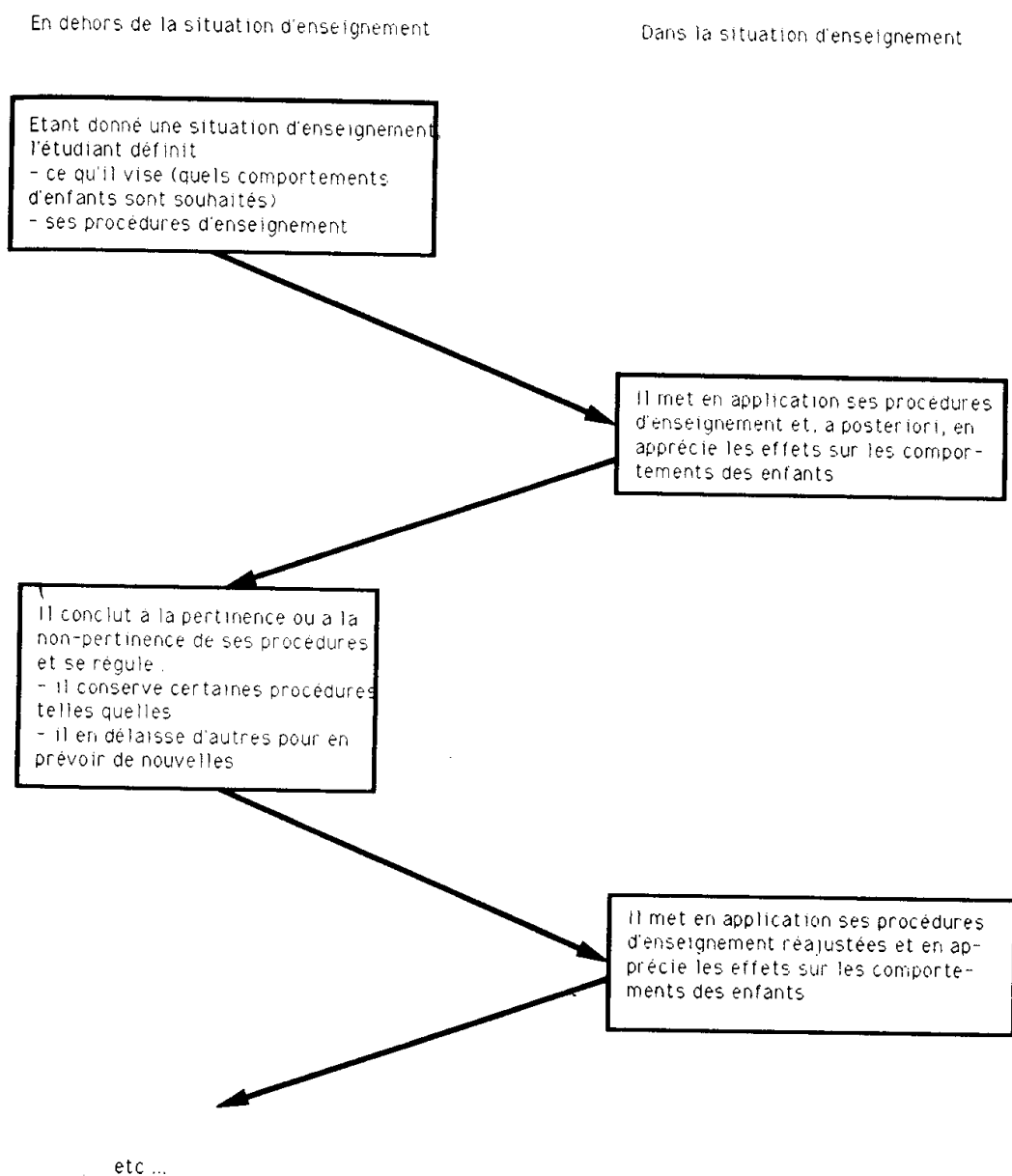
Cette démarche suppose que le maître s'intéresse autant aux comportements qu'il a produits qu'aux comportements des enfants et qu'il recherche les liaisons qui existent entre ces deux termes. Il lui faut donc :

- observer les comportements d'enfant,
- s'auto-observer ou s'auto-analyser,
- faire des hypothèses de mise en relation entre ces deux termes.

¹ A. G. REZLER et A. S. ANDERSON, « Focused and Unfocused Feedback and Self Perception », *The Journal of Educational Research*, Vol. 65, n° 2, octobre 1971.

SCHEMA 1

UNE DEMARCHE DE REGULATION



Durant la formation initiale (et occasionnellement, après), les moyens audio-visuels (caméra et magnétoscope) peuvent fournir une aide importante pour pratiquer cette démarche.

Une procédure de formation pratique des maîtres a été développée selon ces idées en Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège². Elle vise à inciter l'étudiant à opérer selon cette démarche ; le formateur s'efforce de dynamiser et de stimuler ce processus d'auto-régulation. En procédant de la sorte, **on amène l'étudiant à découvrir par lui-même des conduites d'enseignement opportunes** par rapport à certains comportements d'enseignement opportunes par rapport à certains comportements enfantins jugés souhaitables.

THEORISER SA PRATIQUE

Cette procédure postule également - contrairement aux modes de formation traditionnelle - que le candidat-maître, possède au départ des convictions pédagogiques. L'étudiant n'est pas une cire molle sur laquelle il suffit d'incruster des savoirs et des habiletés. Issu d'un milieu social, il a été confronté à tout un savoir populaire relatif à l'éducation. De ses expériences scolaires, il a gardé l'image des maîtres qui l'ont impressionné. De ses expériences et apprentissages, il a sans doute extrait quelques opinions sur la manière dont l'individu apprend. De ses expériences interpersonnelles, il a déduit quelques règles à observer dans toute relation humaine. Bref, dès son entrée dans le système de formation, l'étudiant dispose de pré-concepts psychopédagogiques qui déterminent les procédures d'enseignement qu'il va mettre en application.

Le plus souvent, on ignore ce fait. A tort, on néglige l'analyse et le traitement pédagogique de ces pré-concepts. Car, une question se pose : l'enseignement des théories psychologiques déracine-t-il ces pré-concepts ?... Il semble au contraire que les connaissances théoriques se superposent aux pré-concepts psychopédagogiques sans les altérer. La collaboration régulière avec les enseignants nous a appris qu'ils possédaient le plus souvent deux niveaux de connaissances psycho-pédagogiques : l'un, théorique et reconnu socialement, serait utilisé dans l'interaction avec les chercheurs, les formateurs, les superviseurs, les directeurs, etc. ; l'autre, pré-conceptuel, servirait aux prises de décision pédagog-

² M. CRAHAY, « Un essai de micro-enseignement. Une Perspective Fonctionnelle », *Revue française de Pédagogie*, n° 48, 1980.

G. DE LANDSHEERE, M. CRAHAY et A. M. THIRION, « Observer et Evaluer pour mieux enseigner », *L'Année Internationale de l'Enfance*, Bruxelles, Direction Générale de l'Organisation des Etudes, Pédagogie et Recherches, 1979, pp. 39-70.

M. CRAHAY, « Contrôler et Réguler une Approche Interactive ». *Revue de Recherche en Education*. Neuchâtel, n° 4, 1981.

ique.

Ces observations cliniques sont notamment étayées par la réflexion et le travail de J. Elliott³.

Si on admet l'existence de ces pré-concepts psycho-pédagogiques, ainsi que l'inefficacité d'une formation théorique simple à les transformer, on est amené à conclure à la nécessité d'une articulation entre la formation pratique, le traitement pédagogique de ces pré-concepts et la formation théorique.

C'est dans cette direction que nous voudrions poursuivre nos travaux !

A titre d'hypothèse, on supposera que ces pré-concepts fonctionnent comme des schémas d'assimilations. Pour les transformer, il convient d'en favoriser l'application puis de stimuler leur confrontation à la réalité pédagogique. Autrement dit, il s'agirait d'inciter le candidat-maître à exprimer ses convictions psycho-pédagogiques personnelles puis de contraindre leur dépassement ou leur maintien en analysant leur portée réelle.

Il n'est pas à exclure que certains pré-concepts du candidat-maître soient pertinents. Dans ce cas, le traitement pédagogique pourrait consister à connecter ces pré-concepts avec la théorie psychologique correspondante afin d'accéder à une conceptualisation plus formalisée.

Bref, plutôt que de transmettre de manière formelle une formation théorique, il serait préférable de conceptualiser ou de théoriser la pratique d'enseignement des candidats-maîtres. Cette théorisation consisterait en la transformation graduelle de leurs pré-concepts psycho-pédagogiques et en la mise en relation a posteriori avec les théories formalisées.

Cette démarche peut-être schématisée (cf. schéma n° 2).

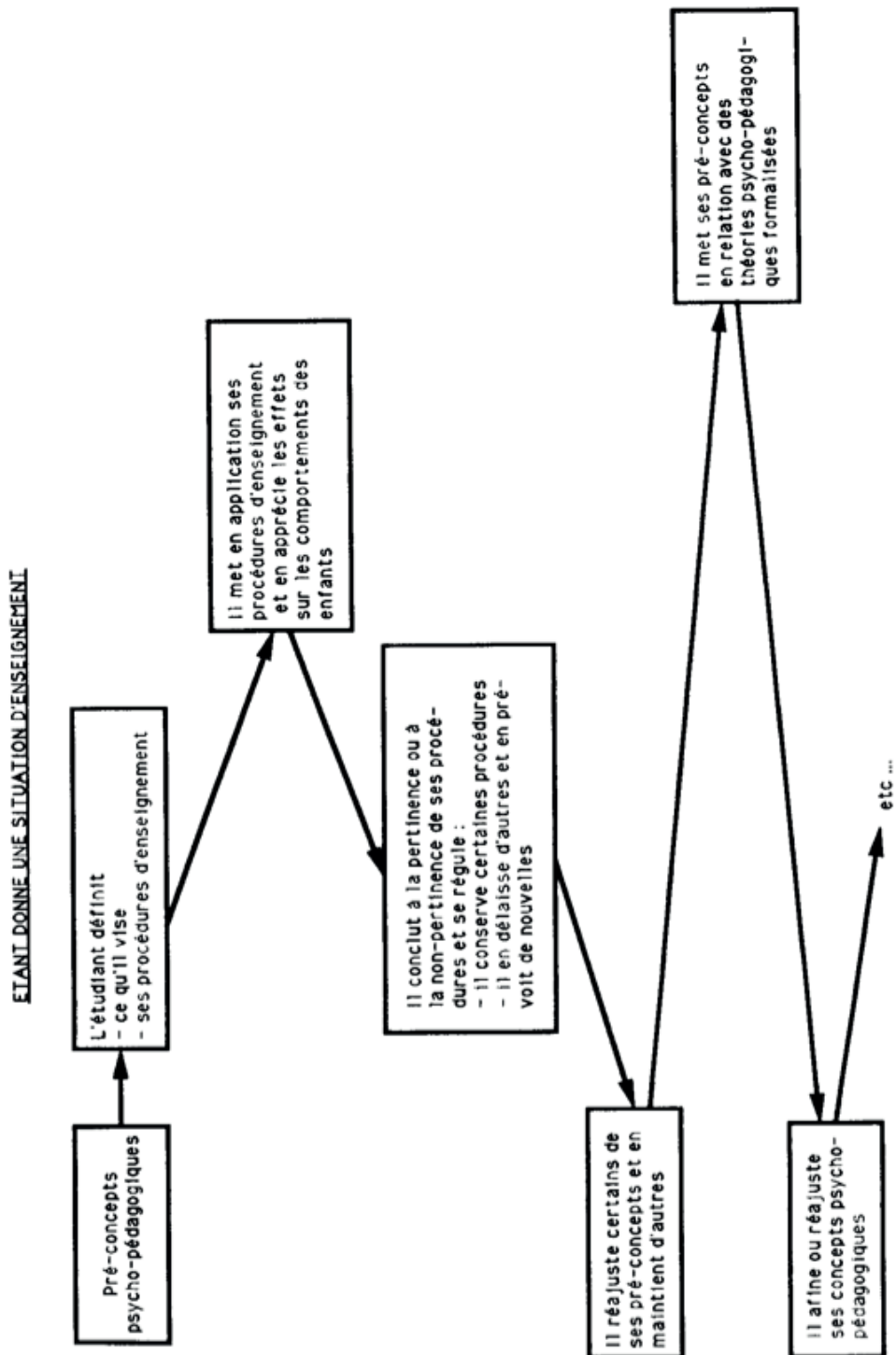
On aboutirait de la sorte à une intégration dynamique de la formation pratique et de la formation théorique.

UN MODELE DE FORMATION PERMANENTE

Il est évident qu'il n'y a pas de motifs véritables pour limiter ce processus de construction à la formation initiale (pré-service training). Celui-ci peut se prolonger positivement au cours de la vie professionnelle. Bien plus, la vision traditionnelle de l'enseignant comme un simple applicateur de techniques qui lui ont été enseignées est profondément réductrice et incorrecte.

³ ELLIOTT J., « Developing hypotheses about classrooms. from teachers practical constructs : an account of the work of the Ford Teaching Project. » Paper presented at the Annual Meeting Educational Research Association (San Francisco, California, April 19- 23, 1976).

SCHEMA 2



L'acte éducatif doit être considéré comme une action orientée vers un but. Par conséquent, enseigner s'apparente plus aux démarches de résolution de problèmes qu'à l'exercice de savoir-faire stéréotypés. C'est cette conception que nous nous efforçons de propager dans les milieux enseignants. Une telle perspective est de nature à revaloriser la profession et à amplifier l'implication des enseignants par rapport à leur tâche.

Le travail avec les praticiens en service n'est pas sans rapport avec la formation initiale. En effet, l'impact des maîtres chevronnés sur les étudiants dépasse parfois l'influence de la formation organisée par l'Université (ou l'École Normale).

Coordonner des recherches-action avec des maîtres en service et la formation initiale des candidats-maîtres constituerait indubitablement le modèle d'intervention le plus congruent avec les prémisses théoriques développées ci-dessus :

- la démarche de résolution de problèmes est vivifiée chez les praticiens en service par la participation à une recherche-action,
- l'image d'un enseignant-chercheur est favorisée chez les candidats-maîtres par le contact avec ces maîtres-chercheurs,
- l'interaction entre maître en service et candidat est susceptible d'engendrer de nouvelles questions chez les deux et de les inciter à partager ou à échanger des hypothèses de solution.

Bref, selon moi, la formation initiale et continuée des enseignants devrait abandonner le modèle de transmission de savoir et de savoir-faire pour adopter un modèle où il s'agit de stimuler une démarche autonome et interactive de réflexion et de recherche.

Marcel CRAHAV
Université de Liège
et Université de Genève