

## Enseigner... oui, mais comment

Paul Forcier  
Jacques Laliberté

Membres du Groupe de recherche-action  
CPE/C-PERFORMA  
Université de Sherbrooke

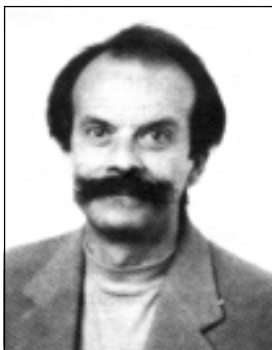
« *L'apprentissage est d'abord un événement singulier. Nous le savons, même si nous proposons des modèles généraux pour en rendre compte.* » (p. 161)

Pour quiconque fréquente assidûment *Pédagogie collégiale*, la lecture du récent ouvrage de Michel Develay *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire* représente une occasion privilégiée de revisiter plusieurs thèmes abordés de façon récurrente dans la revue et de les situer dans un ensemble structuré : l'enseignement et l'apprentissage sans doute, mais aussi quoique parfois sous d'autres vocables la formation fondamentale, l'approche programme, la transdisciplinarité, la métacognition, le transfert des apprentissages, le cognitivisme, le constructivisme, etc.

Par ailleurs, Michel Develay y aborde de façon explicite deux volets fort complexes de la réflexion pédagogique dont on a moins parlé jusqu'à ce jour dans *Pédagogie collégiale* : l'épistémologie des disciplines scolaires et sa sœur jumelle la didactique. Occasion donc, pour qui ne serait pas familier avec ces questions, de s'introduire à ce qui constitue les assises mêmes des choix pédagogiques et des pratiques éducatives qui, implicitement du moins, témoignent des choix éthiques de notre société et assurent la transmission des valeurs à la jeune génération.

Nous ferons abstraction ici de tout ce qui pourrait obliger à entrer dans les dédales et les replis d'une pensée dont on sent bien, occasionnellement, qu'elle est encore en pleine évolution. Disons-le clairement, il s'agit ici d'un cru qui, à maints égards, gagne à ce qu'on le laisse mûrir, d'un cru à analyser patiemment plus qu'à déguster voluptueusement les pieds sur un pouf... ou sur la bavette du poêle ! Bref, s'il s'agit bel et bien d'un ouvrage « à lire et

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1992, 163 p.



MICHEL DEVELAY a été professeur de biologie en École normale d'instituteurs pendant une vingtaine d'années et simultanément chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique. Il a acquis durant cette période une double formation en didactique des disciplines scientifiques et en sciences humaines. Il est aujourd'hui professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'Université Lyon II. Ses recherches, d'abord centrées sur la formation des enseignants et sur la didactique, portent maintenant sur les apprentissages scolaires, entre autres sur les procédures métacognitives et sur les relations entre apprentissage, enseignement et formation.

M. Develay est auteur et co-auteur d'ouvrages en pédagogie qui visent à fonder une épistémologie des savoirs scolaires. Outre l'ouvrage que nous présentons, mentionnons ici deux ouvrages auxquels M. Develay a collaboré comme co-auteur : avec Jean-Pierre Astolfi, il est l'auteur de *La didactique des sciences* (Paris, PUF, 1991, 2<sup>e</sup> édition corrigée, © 1989, coll. Que sais-je ?, n° 2448) et avec Philippe Meirieu il a fait paraître *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous* (Paris, ESF éditeur, 1992, coll. Pédagogies).

Michel Develay agira comme conférencier invité au colloque de l'AQPC en juin 1993 à Chicoutimi ; il entretiendra alors les congressistes du sujet qui constitue le nœud de l'ouvrage que nous présentons dans cette chronique : « Pédagogie, didactique et programmes d'études. Pour une épistémologie des savoirs scolaires ».

à relire », il s'agit peut-être encore davantage d'un ouvrage à travailler sous le mode de la réflexion personnelle ou, peut-être encore mieux, sous le mode de l'échange entre collègues d'une même discipline ou de disciplines diverses.

Nous articulons notre propos autour de quelques éléments clés qui sont loin d'être neufs mais qui, de notre point de vue du moins, balisent bien la démarche de l'auteur

et lui permettent des réflexions susceptibles d'éclairer et d'inspirer la pratique quotidienne de l'enseignement même si, à ce propos, « toute la rationalité que l'on pourra suggérer comme modélisation du processus de l'enseignement viendra toujours se confronter à la conduite réelle de classe et aux décisions à prendre dans le feu de l'action et qui changent les plans et les comportements habituels. » (p. 147).

## Enseigner... Apprendre...

S'il est un couple dont la vie commune a subi des hauts et des bas au cours des dernières années, c'est bien le couple « enseigner-apprendre ». Il s'en est trouvé qui, sous prétexte qu'il « *est possible d'apprendre, et même beaucoup, sans enseignement* » et que, par contre, il « *est possible aussi de suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit* » (p. 96), ont proposé le divorce pur et simple puisque, de toute façon, rien de bon ne pouvait sortir d'une telle union. D'autres, plus nuancés – à moins qu'ils aient été tout simplement plus peureux – ont plutôt proposé le maintien du couple mais en modifiant tellement le contrat de base qui scellait leur union qu'on a pu à juste titre se demander si derrière une même appellation se cachait encore une réalité au moins analogue à la précédente. De tous ces courants et contre-courants plus ou moins forts et plus ou moins éphémères sont nées des expressions du type « apprendre à apprendre », « enseigner à apprendre » qui, à l'analyse, manifestent les malaises profonds qui ont secoué le couple et continuent d'ailleurs à le faire<sup>1</sup>.

### Faire apprendre

Avec le couple enseigner-apprendre, nous touchons au cœur même de l'ouvrage de Develay. Celui-ci refuse résolument de se laisser enfermer dans une vision binaire et manichéenne de la réalité pédagogique et spécialement du couple « enseignement-apprentissage ». Sous des apparences inoffensives, le titre même de l'ouvrage, *De l'apprentissage à l'enseignement*, est révélateur de la position idéologique de l'auteur. Comme il le dit en page 12, le but de son ouvrage, son intention « *est de rendre intelligibles les pratiques éducatives en clarifiant les choix d'apprentissage susceptibles de fonder l'enseignement.* » Il ne s'agit donc pas de donner à entendre que l'enseignement est une entreprise illusoire, un héritage de l'âge des ténèbres. Il ne s'agit pas non plus de définir l'apprentissage à partir d'une conception donnée de l'enseignement. Il s'agit plutôt de proposer, à partir d'une « *théorie de l'apprentissage glanée à la rencontre d'expériences dans les classes et de travaux d'auteurs divers, de didactique, de psychologies, d'épistémologie, de pédagogie, d'éthique [...] une théorie de l'enseignement qui lui corresponde.* » (p. 143). Bref, définir l'en-

seignement en fonction de sa finalité : faire apprendre. Tel est le sens profond de l'ouvrage ici présenté.

Si le métier d'enseignant est bel et bien d'enseigner (p. 143), la « *fonction de l'enseignant [...] est de veiller à ce que les élèves apprennent* » (p. 162) et, pour y parvenir apparaît l'absolue nécessité de comprendre aussi exactement que possible *comment* l'élève apprend. Inéluctablement, chaque enseignant enseigne « *en fonction de la manière dont il pense que les élèves apprennent* » ; inéluctablement donc, « *tout enseignant est porteur d'une théorie implicite de l'apprentissage qu'il est possible de lire en filigrane de ses pratiques* » (p. 143), à condition bien sûr de consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour procéder à une telle lecture. En même temps qu'il fournit à chaque enseignant des clés de lecture de sa pratique, des outils pouvant lui permettre d'explicitier l'implicite en lui offrant la possibilité de prendre du recul par rapport à sa pratique et de mettre à jour les choix théoriques qui la structurent, Michel Develay prend résolument position en faveur d'une conception de l'enseignement comme **médiation** à instaurer pour que l'élève fasse sien le savoir que lui propose le professeur.

## Quoi et comment enseigner

En cela, sa pensée est tributaire d'une conception résolument cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage. Aussi nous apparaît-il essentiel de souligner ici qu'une telle conception de l'enseignement ne constitue en rien une négation ou même une dévalorisation de la nécessaire relation, complexe et toujours incertaine, qui doit exister entre les deux sujets autonomes que sont le professeur et l'élève pour que l'enseignement et l'apprentissage aient véritablement lieu. Il ne s'agit pas en effet de choisir entre l'élève et le savoir, ce qui constituerait à proprement parler un non-sens, mais bien de décider quel est le pôle de référence le plus sûr pour fonder un enseignement qui présente les meilleures chances possibles d'atteindre sa finalité : faire apprendre. Pour Michel Develay, « *l'épistémologie scolaire montre que [ce pôle de référence] n'est pas " plus je m'occuperai de l'élève, plus je saurai comment lui enseigner ", c'est " plus je m'intéresserai au savoir et plus je saurai quoi " et aussi en partie comment enseigner.* » (p. 59). Cela dit, il ne faut pas oublier que c'est précisément cette fonction de médiateur entre des élèves et un savoir qui conduit l'enseignant « *à une pratique la plus*

l'élève APPREND à condition	ENSEIGNER conduit à prendre en compte les notions
de <i>trouver du sens</i> dans la situation d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>● de pratiques sociales de référence</li> <li>● d'évaluation formatrice</li> <li>● de projet personnel et de projet professionnel</li> <li>● d'expectation</li> </ul>
d'acquérir une <i>habileté cognitive</i> en mettant en œuvre une stratégie personnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>● de taxonomies d'objectifs</li> <li>● de représentations</li> <li>● d'obstacle et d'objectif-obstacle</li> <li>● de situations énigmes</li> <li>● de différenciation didactique</li> </ul>
d'analyser sa <i>stratégie</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● de conseil méthodologique et d'activités métacognitives</li> </ul>
de <i>relier la nouvelle habileté</i> acquise aux autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>● de champs conceptuels</li> <li>● de concepts intégrateurs</li> <li>● de matrice disciplinaire</li> </ul>
de <i>s'assurer qu'il a compris</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● d'application</li> <li>● de réinvestissement et de transfert</li> </ul>

Tableau récapitulatif des liens apprendre-enseigner (p. 159)

*consciente et la plus rationnelle possible qui lui permette avec lucidité de résoudre les problèmes difficiles que posent les élèves confrontés à l'acquisition de contenus dans une situation d'apprentissage* » (p. 15).

Pour mieux comprendre le sens de cette médiation et pouvoir l'instrumenter en connaissance de cause et *non exclusivement* en fonction des hasards de la spontanéité et des goûts du médiateur qu'est l'enseignant, force est de clarifier ce qu'est précisément ce savoir scolaire ainsi que ce que nous enseignent (et nous apprennent) les données récentes de la recherche, notamment celles de la psychologie cognitive sur ce qui se passe dans la « boîte noire » quand un sujet « apprend ».

### **Savoir scolaire... Transposition didactique...**

Avec ces deux autres éléments clés que nous avons retenus, il nous est possible d'expliciter quelque peu le sous-titre de l'ouvrage de M. Develay : *Pour une épistémologie scolaire*. Soit dit en passant, nous aurions préféré que l'auteur choisisse – comme il l'a d'ailleurs fait en maints autres endroits de son ouvrage : « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». Cela dit, et quelle qu'en soit la formulation, il s'agit sans aucun doute d'un sous-titre capable d'effrayer plus d'une personne pour qui une réflexion de ce type relève de toute évidence du domaine et des compétences des « spécialistes ». Pour certains, cette réflexion a peu ou prou à voir avec l'enseignant ou l'enseignante « ordinaire » qui – quotidiennement et plus souvent qu'autrement sans obtenir le succès correspondant aux efforts fournis – tente d'intéresser les élèves à une « matière » qui lui apparaît pourtant suffisamment passionnante en elle-même pour susciter leur intérêt<sup>3</sup>.

Avouons d'abord qu'il s'agit là d'une réflexion dont il ne faut pas taire la difficulté non plus que la relative aridité. Même si elle est ordinairement escamotée sinon franchement omise, cette réflexion d'ordre épistémologique sur les savoirs scolaires apparaît comme absolument essentielle à tous les échelons du système scolaire et ce de la conception des programmes jusqu'au choix et à l'organisation du contenu de tel cours bien précis. S'agissant d'un thème passablement développé dans

l'ouvrage de Develay (il en traite explicitement dans les deux premiers chapitres, p. 15-61), nous ne retiendrons ici que quelques-unes des questions qu'il soulève et qui mériteraient au moins d'être considérées avant de prendre quelque décision que ce soit relativement à l'enseignement de toute discipline :

- Telle discipline doit-elle être présente dans le *curriculum* scolaire ?
- À quel ordre d'enseignement ?
- Quelle importance devrait-on lui accorder dans le *curriculum* ?
- Quel contenu faut-il retenir ?
- Comment est-il préférable d'organiser ce contenu ?
- Quels objectifs faut-il viser à atteindre en enseignant cette discipline ?
- Quelles compétences l'enseignement de cette discipline pourrait le mieux permettre d'acquérir et à quelles conditions ?

Toutes les réponses à ces questions devraient, en partie du moins, s'enraciner dans une réflexion sérieuse sur la discipline scolaire en cause et sur son rapport avec la discipline de référence qui lui a donné naissance.

#### **Deux types de savoir**

Contrairement à ce qu'on pense communément, le « savoir scolaire », celui qui est enseigné à l'école dans le cadre d'un certain nombre de disciplines où sont regroupés des savoirs de même nature, ne constitue pas un simple décalque de celui qu'on a pris l'habitude de nommer le « savoir savant<sup>4</sup> ». Entre les savoirs scolaires et leurs savoirs de référence, leurs « ancêtres » les savoirs savants, il y a véritablement une différence de nature.

C'est parce que le savoir scolaire est à toutes fins utiles devenu un savoir autonome par rapport à son modèle initial, le savoir savant, qu'il ne faut pas demander à la fréquentation même prolongée d'un savoir scolaire de produire automatiquement les fruits qu'on serait en droit d'attendre de la pratique du savoir savant correspondant. Ainsi, ce n'est pas parce que la pratique de la science, disons la physique, exige et développe selon une mystérieuse synergie, par exemple l'imagination créatrice, qu'on peut inférer que la fréquentation de cette discipline scolaire, qu'on appelle aussi la physique, développera cette disposition. On sait même que ce peut être

l'inverse. Non pas parce que la science en question est « mal enseignée » – pas exclusivement en tous cas, contrairement à ce qu'on entend couramment. Mais bien et surtout parce qu'entre la physique-savoir-savant et la physique-savoir-scolaire, il existe une différence de nature et que sous une appellation identique se cachent deux « sciences » radicalement différentes. Quelles sont ces différences, d'où tirent-elles leur origine et quelles conséquences en dégager pour l'enseignement ?

#### **La transposition didactique**

Tout savoir scolaire est le résultat d'un « travail de réorganisation, de présentation, de genèse de connaissances pré-existantes en vue de leur enseignement. » (p. 87). Il s'agit donc d'un savoir transposé en vue d'être enseigné, d'un savoir soumis à ce que Develay nomme, après bien d'autres auteurs, la « transposition didactique<sup>5</sup> ».

Ce travail de transposition conduit *grosso modo* à un savoir possédant généralement un ou plusieurs des caractères suivants :

- un savoir qui présente des réponses, mais sans référer systématiquement au questionnement initial qui leur a donné naissance et encore moins à la genèse de leur apparition ;
- un savoir qui ignore les conditions de la recherche dont est né le savoir de référence, qui passe sous silence « *les tâtonnements, les fausses pistes, les impasses, les erreurs, les cheminements tortueux* » (p. 20) ; en somme, un savoir dont l'élève ne connaîtra éventuellement jamais les conditions d'émergence ;
- un savoir dépersonnalisé, décontextualisé, désincarné, dé-historicisé ; bref, un savoir du « *résultat de la recherche* », un savoir extra-temporel où sont tues « *les motivations personnelles* » qui ont présidé à son apparition, où est mis entre parenthèse « *le soubassement idéologique de la production du savoir* » (p. 21) ;
- un savoir constitué de contenus en apparence simplement juxtaposés, « *sans liens forts les uns avec les autres* » (p. 16) non plus qu'avec d'autres disciplines ; un savoir formé d'un ensemble de faits, de notions, d'objets sans cohérence évidente, « *un ensemble de données où l'essentiel se dilue dans les détails* » (p. 37).

Ces quelques observations devraient suffire pour faire saisir que le seul contact avec une discipline scolaire est loin de garantir à lui seul l'acquisition d'une formation « fondamentale », au sens d'une formation qui fasse « acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant<sup>6</sup> ». C'est parce que les disciplines scolaires sont telles, c'est parce qu'il existe et qu'il existera toujours une énorme distance entre le savoir scolaire et son ascendant, le savoir savant, que l'enseignement doit essayer de faire en sorte que l'élève soit le plus possible mis en contact avec la démarche elle-même de la science en question, sa méthodologie, sa façon d'aborder les problèmes. Pour y arriver il faut, entre autres, tout mettre en œuvre pour s'assurer, *autant que faire se peut* :

□ que chaque discipline scolaire est « enseignée comme réponse à des questions [...] et non comme un donné qui ne correspond que rarement à un problème » (p. 34), et non comme des réponses auxquelles ne correspond aucune véritable question à l'extérieur de l'école ;

□ que le savoir scolaire n'est pas vu comme étant purement et simplement « un inventaire de connaissances à seul usage scolaire » (p. 122) et que les savoirs enseignés à l'école « ne sont pas des objets de musée du passé, mais des ascensions auxquelles se préparer, qui peuvent devenir des conquêtes sur l'opinion ou l'ignorance » (p. 17) ;

□ que sont mis en évidence les concepts intégrateurs, « les notions au pouvoir explicatif plus englobant » (p. 37) et qu'est mis « en cohérence l'ensemble des connaissances à enseigner autour de ce que certains ont nommé parfois le noyau dur de la discipline » (p. 41) ;

□ que, par une approche pédagogique de la transdisciplinarité, sont cernés « les points de convergence entre les disciplines et les spécificités de chacune d'entre elles » (p. 58), mais aussi les « concepts nomades » ou « concepts caméléons », lesquels « sont les mêmes d'une discipline à une autre mais, dans les faits, [...] ne sont les mêmes que parce qu'ils sont renvoyés à un même mot... » (p. 52).

## Les valeurs

Outre le « travail de didactisation » effectué lors de la transposition didactique, il se fait aussi un « travail d'axiologisation » qui, en bout de piste, a pour résultat que « *tout savoir scolaire [correspond] à des valeurs revendiquées par les décideurs* » (p. 25).

Les savoirs scolaires « *constituent l'héritage qu'une génération souhaite léguer aux suivantes, le capital que des pères souhaitent transmettre à leurs enfants.* » (p. 17). C'est dire que « *les savoirs scolaires renvoient à des valeurs qui, même implicites, révèlent en dernière analyse les choix éthiques d'une société.* » (p. 26). La présence d'une discipline donnée de même que l'importance qu'on lui accorde au sein du *curriculum* scolaire représentent donc un édifice dont on ne peut jamais garantir, sous peine de se tromper lourdement, qu'il est là pour durer. Derrière la présence d'une discipline dans le *curriculum* scolaire, il y a un consensus, toujours fragile, autour du fait que le type de savoirs qu'elle fournit et qui appartient au patrimoine culturel d'une civilisation mérite d'être transmis d'une génération à l'autre, à tous ses membres ou à une partie d'entre eux.

Parler de décideurs, c'est sans aucun doute se référer aux personnes qui ont la tâche de légiférer sur le contenu officiel des programmes d'études (**les savoirs à enseigner**), mais c'est aussi se référer à ceux et celles qui, localement, mettent en œuvre le programme : les directions de collèges, mais aussi – et cela est sans doute plus vrai au collégial et à l'université qu'au secondaire et au primaire – les départements d'enseignement et surtout chacun des enseignants (**les savoirs enseignés**). Or si les savoirs à enseigner ont, de toute évidence, un caractère public, il n'en va pas nécessairement ainsi lorsqu'on arrive aux savoirs effectivement enseignés dans l'intimité de la salle de cours et aux savoirs réellement assimilés par les élèves.

C'est donc aussi à une réflexion sur les valeurs qui sous-tendent le choix des disciplines scolaires et des contenus à y mettre que nous convie l'ouvrage de Develay. Réflexion extrêmement rare et pourtant fondamentale puisque « *Préciser ces valeurs, c'est répondre à la question : Étant donné ce qui est enseigné, vers quel type d'existence humaine tendons-nous ?, ou encore : quel est le monde que nous allons*

*irréversiblement construire en enseignant ce que nous enseignons ?* » (p. 26) Au moment où nous écrivons ces lignes, nous ne connaissons pas encore le contenu définitif de la réforme annoncée de l'enseignement collégial. Les rumeurs ne viennent que confirmer la fragilité du consensus tant autour de la présence même des disciplines dans le *curriculum* scolaire que de l'importance qu'on veut leur accorder comme société. Et s'il est un secteur du *curriculum* scolaire qui manifeste les valeurs dominantes d'une société, c'est bien celui des cours communs et obligatoires, lesquels constituent réellement ce que, comme société, nous considérons comme devant être partagé par tous les individus ayant accédé à un niveau d'études donné.

## Comment faire apprendre...

Comme nous l'avons souligné au début, la perspective adoptée par Develay – perspective didactique centrée sur l'apprenant confronté au savoir – constitue, partiellement du moins, « *une déviation du regard qui a prévalu longtemps en éducation, et qui considérait que la relation enseignant-enseigné expliquait, quasiment à elle seule, les questions d'appropriation du savoir. Ce n'est plus la relation maître-élève qui est ici centrale [...] mais l'appropriation du savoir par l'apprenant.* » (p. 71).

L'enseignant centré sur son rôle de médiateur doit de toute nécessité prendre en compte un certain nombre d'acquis de la recherche qui lui permettront de s'assurer – dans la mesure où cela est possible et avec toutes les limites qu'impose l'imprévisible en ces matières – que les médiations mises en place par lui joueront bien en faveur de l'unique but poursuivi : faire apprendre. Qu'est-ce à dire ? Comment s'opère cette appropriation du savoir par l'apprenant ?

## Les conceptions des apprenants

Pour bien comprendre l'activité cognitive du sujet en démarche d'apprentissage, il est essentiel que l'enseignant se rappelle que chaque élève à qui il enseigne possède déjà des connaissances qui vont être pour lui les filtres à travers lesquels les nouvelles connaissances devront passer avant de rejoindre les structures cognitives déjà en place. S'il est vrai, comme l'écrivait Gaston Bachelard, qu'« on connaît contre une connaissance antérieure, en détrui-

sant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation<sup>7</sup> », ces connaissances préalables pourront aussi constituer de véritables obstacles à franchir pour que de nouvelles connaissances s'installent. En effet, ces « représentations » – que d'autres auteurs nomment « les conceptions des apprenants »<sup>8</sup> – « ont un pouvoir explicatif puissant qui les rend peu sensibles à l'accumulation des erreurs qu'elles entraînent, aux contradictions qu'elles recèlent, à la valeur des corrections auxquelles on peut les contraindre. Elles résistent très fortement au changement » (p. 77), d'autant plus d'ailleurs que certaines d'entre elles peuvent avoir une forte charge affective.

Selon une telle conception, l'élève « n'est nullement un sac vide que l'on peut "remplir de connaissances", et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées<sup>9</sup> », non plus qu'un tableau sur lequel il n'y a rien d'écrit – surtout pas d'ailleurs au niveau collégial et encore moins dans une société où, depuis sa tendre enfance, l'élève a été bombardé d'informations provenant de toutes parts. Enseigner, vu dans une perspective cognitive et constructiviste, c'est construire et mettre en place des situations aptes à permettre à chaque élève de modifier son système de représentations pour faire place à des savoirs pouvant aller jusqu'à contredire des « pré-savoirs » déjà bien ancrés, lesquels, soit dit en passant, peuvent fort bien avoir germé et pris racine lors d'un enseignement précédent.

### **L'un et les autres**

Nous touchons là, il va sans dire, à la foncière singularité de cet événement qu'on nomme l'apprentissage (p. 161) et, par le fait même à ce qui constitue la pierre d'achoppement de toute théorie de l'apprentissage. En effet s'il advenait qu'il soit possible d'élaborer une théorie qui puisse s'appliquer à **un** sujet apprenant, « en contrepartie une théorie des sujets apprenants semblera toujours approximative puisqu'il est impossible de se porter à l'intérieur de l'autre » (p. 140), puisqu'il est impossible de vérifier hors de tout doute que ce qui vaut pour un individu donné vaut aussi pour un autre et pour les autres... Problème théorique donc, mais aussi problème éminemment pratique puisqu'il souligne encore une fois l'extrême complexité

de l'enseignement en même temps que l'énorme défi que représente pour tous les enseignants et toutes les enseignantes du monde le fait d'enseigner à des groupes tout en devant rejoindre les individus dans leur diversité et dans leur unicité.

Comment en effet déterminer un certain nombre d'« objectifs-obstacles » (p. 81-82) qui prennent en compte les « représentations » de chacun des élèves ? Comment imaginer, mettre en place et gérer un certain nombre de « situations-problèmes », collectives et diversifiées (différenciées devrions-nous dire), susceptibles de permettre à chacun des individus du groupe d'intégrer à ses structures cognitives antérieures un savoir nouveau ? Comment inventer, mettre en place et gérer des situations susceptibles de permettre à chacune et à chacun de pouvoir « transférer son savoir », c'est-à-dire de pouvoir l'utiliser « dans des situations dont le contexte se différencie assez nettement de la situation d'apprentissage, ou dans des situations relevant même d'une autre discipline » (p. 149) ? Comment, avec la surcharge connue des programmes, « installer des temps de métacognition en classe [pour] aider les élèves à comprendre comment ils apprennent » (p. 152), puis imaginer et mettre en place des activités métacognitives qui constituent pour chaque élève de chaque groupe des « phases de recul sur l'action et sur les stratégies déployées face à une tâche scolaire » et qui soient en même temps « le complément de l'expression des représentations pour aider à installer des procédés permanents d'auto-évaluation. » (*Ibid.*) ?

Vision idéale ? Fort probablement, mais aussi direction inspirante puisque, qu'on le veuille ou non, tout apprentissage réussi – et il en est par milliers à chaque heure du jour... – est le signe que l'idéal s'est incarné dans une démarche qui a permis d'accéder aux « jardin secrets » du savoir.

### **Conclusion**

En finale de son ouvrage, Michel Develay écrit (p. 162) : « Dans cet incessant va-et-vient entre le souhaitable et le possible, entre les finalités et l'action, certains tombent parfois dans les certitudes de l'impossible changement, d'autres dans l'illusion de la conversion soudaine. La plupart, que nous espérons conforter dans cette voie, lorgnent de manière plus pragmatique,


*dans la direction des changements ajustés à une politique des petits pas. Les leurs, ceux dont ils se sentent capables parce qu'ils ont trouvé une direction à leur entreprise. Nous souhaitons leur avoir proposé des traces à suivre. »*

Dans notre essai de vulgarisation, nous nous sommes efforcés de donner du relief à plusieurs de ces voies que la réflexion et l'action des enseignantes et des enseignants peuvent emprunter. L'ouvrage de M. Develay est de nature à favoriser un réel approfondissement théorique des enjeux éthiques, psychologiques, didactiques et pédagogiques de l'acte d'enseigner. On y trouve également des matériaux d'une portée plus immédiatement pratique ; par exemple, des considérations sur la résolution de problèmes et l'enseignement des disciplines, des recommandations à l'intention d'un enseignant soucieux de lucidité vis-à-vis des contenus qu'il a à enseigner, des propos et des exemples concrets illustrant l'importance de la matrice choisie pour l'enseignement d'une discipline scolaire, etc.

Nous terminerons sur une dernière série d'observations. Vers la fin du volume se trouve une figure où l'auteur « rend compte de l'ensemble des éléments intéressés par une modélisation de l'activité d'enseignement » (p. 150). C'est une figure à la fois éclairante et stimulante par sa mise en système et son aperçu synthétique des ingrédients essentiels d'un enseignement que l'on voudrait efficace et où on ne négligerait aucun facteur pour y parvenir. Mais c'est aussi une figure qui risque d'être inhibitrice et démoralisante par les exigences qu'elle révèle touchant le métier d'enseignant. Elle nous permet de comprendre que Philippe Meirieu ait pu écrire dans un de ses ouvrages que l'enseignement constitue un « métier nouveau ».

Il est vrai que c'est un métier qui restera toujours, en bonne partie du moins, un art à travers lequel s'expriment et s'affirment une passion, une créativité, un charisme, des connaissances, des habiletés, des convictions et des dons tout à fait personnels, non transmissibles à d'autres et qui tiennent, à plusieurs égards, du mystère et de l'ineffable. Il est vrai que c'est un métier qui continuera toujours de s'apprendre à travers des essais et des erreurs, des expériences et des épreuves, le développement et le mûrissement continus de

compétences professionnelles, la mise au point progressive d'un arsenal de plus en plus raffiné de moyens pédagogiques. Mais à une époque où les savoirs et les techniques évoluent à des rythmes effarants, où nos sociétés sont aux prises avec des bouleversements et des défis profonds et souvent inédits, où l'objectif fondamental est de démocratiser non seulement l'accès à l'école mais encore davantage la réussite scolaire de l'ensemble d'une population hétérogène à tant d'égards, on ne saurait s'en remettre aux seules vertus de l'art, du don inné ou de l'apprentissage sur le tas.

Quant à nous, nous croyons fermement que les élèves ont tout à gagner à ce que ceux et celles dont la profession est de les « faire apprendre » confrontent occasionnellement leur pratique quotidienne à ce qu'en disent ceux et celles dont c'est le métier d'essayer de faire la lumière sur la pratique en la sortant des contraintes quotidiennes pour la voir comme incarnation d'une théorie... 

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Quiconque est intéressé à se donner une vision rapide mais évocatrice des relations mouvementées du couple « enseigner-apprendre » suivra avec profit l'itinéraire de Gianni dans MEIRIEU, Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, Éditions ESF, 1989, 4<sup>e</sup> édition, © 1985, p. 27-84.
2. Nous ne pouvons cacher que nous avons tout d'abord été très surpris de lire sous la plume de M. Develay ces deux phrases en apparence contradictoires : « Si le métier d'élève est d'apprendre, le métier d'enseignant est d'enseigner » (p. 143) et « En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent » (p. 162). Avons-nous raison de chercher la résolution de l'apparente contradiction dans l'acception respective des termes métier et fonction ?
3. À ce propos, voir SAINT-ONGE, Michel, « Les matières scolaires peuvent-elles intéresser les élèves » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, octobre 1987, p. 16-18.
4. À propos de l'expression « savoir savant », il est important de noter que ce qui est couvert par cette expression ne se limite pas à ce qu'il est coutume de nommer le savoir proprement scientifique. L'expression, à toutes fins utiles consacrée dans le jargon, réfère au savoir produit par les praticiens, hommes et femmes de sciences sans doute, mais aussi philosophes, artistes, écrivains, techniciens, etc. Il s'agit donc du corpus de connaissances propres à chaque domaine du savoir, corpus à partir duquel il sera possible de construire le corpus propre au savoir scolaire. Le savoir savant constitue donc un savoir de référence par rapport au savoir scolaire.
5. Pour une réflexion plus approfondie sur ce sujet, voir ASTOLFI, J.-P. et M. DEVELAY, *La didactique des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, 2<sup>e</sup> édition corrigée, © 1989, p. 42-56. (coll. Que sais-je ?, n° 2448).
6. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (DGEC), *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984, p. 7.
7. BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938, p. 14.
8. GIORDAN, André et Gérard de VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé éditeurs, 1987, principalement p. 65-94 et p. 111-137.
9. GIORDAN, André et Gérard de VECCHI, *op. cit.*, p. 66.