

qu'est-ce que l'enseignement ?

par **BERNARD MORIN*** et **MICHEL SAINT-ONGE****

*conseiller en recherche et expérimentation
Collège de Saint-Jérôme

**adjoint au directeur des services pédagogiques
Collège Montmorency

Cet article reproduit l'essentiel d'une communication présentée dans le cadre du 6^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale tenu à Québec en juin 1986 et dont le thème était « Enseigner au cégep ». L'objectif était de décrire brièvement l'expérimentation d'une activité de perfectionnement intitulée « Conception de l'enseignement » et réalisée à deux reprises à l'intérieur du programme PERFORMA : au Collège de Saint-Jérôme à la session d'hiver 85 et au Collège de Valleyfield à la session d'été 86.

L'enseignement est tout naturellement associé à l'apprentissage. Tout ce qu'on enseigne, on l'enseigne toujours pour que l'élève l'apprenne. On sait bien qu'il ne suffit pas que l'enseignement soit préféré, il doit s'accompagner d'un processus d'apprentissage qui implique l'élève. Tout enseignement ne peut être considéré en lui-même ; il n'a de sens que par les apprentissages qu'il suscite. Aussi les questions relatives aux apprentissages ne peuvent être étrangères à un programme de perfectionnement des enseignants comme PERFORMA. Cependant les théories actuelles de l'apprentissage ne peuvent fournir un cadre conceptuel approprié ni un modèle adéquat pour l'enseignement.

Depuis quelques années, nous portons une attention toute particulière aux questions relatives à l'apprentissage. Celles-ci se posent habituellement soit du point de vue de l'élève sous la forme de difficultés qu'il rencontre à faire certains apprentissages, soit du point de vue de l'enseignant qui cherche les séquences les plus efficaces, les activités d'apprentissage les plus facilitantes, les structures d'évaluation les plus utiles pour promouvoir ces mêmes apprentissages. Nos efforts ont cherché à mettre en relation pratiques pédagogiques et apprentissages, mais surtout à modifier ces mêmes pratiques pour les rendre conformes aux théories d'apprentissage.

Selon toute évidence, ces efforts originent du besoin de donner des assises plus solides au perfectionnement pédagogique en assurant une meilleure maîtrise sur ce qui constitue l'essence même de l'enseignement : le processus qui favorise la réalisation des apprentissages.

Nos interventions, à l'image de l'évolution de la pédagogie des vingt dernières années, ont été marquées par la pluralité des voies d'exploration. Cette pluralité reproduit la diversité des courants de la psychologie contemporaine : behavioriste, humaniste, développemental et cognitiviste. Ces courants marquent plus ou moins les diverses conceptions de l'éducation en présence (qui peuvent avoir des assises autres que psychologiques).

Ainsi, le courant behavioriste nous conduit à centrer notre attention sur la modification du comportement au détriment des stratégies d'enseignement. Les objectifs énoncent les comportements attendus, fixent les niveaux et les critères de performance, mais les stratégies mises en œuvre pour les atteindre sont peu élaborées et plutôt statiques de même que les moyens utilisés sont bien souvent réduits à l'usage répétitif de quelques formules pédagogiques.

Michel Saint-Onge
et Bernard Morin



La conception humaniste met l'accent sur l'individu à tel point qu'on l'isole de son groupe social sous prétexte qu'il porte son propre modèle de développement et, par le fait même, celui de son « propre enseignement ». La première conséquence c'est alors la tendance à éliminer les interventions planifiées de l'enseignant. C'est comme si l'enfant naissait tout à fait libre et qu'il n'avait pas à être supporté dans la conquête graduelle de son autonomie sociale, culturelle et intellectuelle.

L'approche développementale va plus loin. La personne ayant la responsabilité de « négocier un ensemble de tâches » pour parvenir à son développement selon un patron pré-déterminé, on considère que l'apprentissage se produira nécessairement à une étape ou l'autre de ce cheminement. Ici, même les recours à l'apprentissage guidé et aux techniques d'étude sont banalisés puisqu'on voit les divers stades comme un prérequis à l'intervention plutôt que le résultat de cette dernière.

Le cognitivisme étudie les phases du processus d'apprentissage et celles du processus de connaissance. Bien que partielle elle aussi, cette théorie nous semble présenter l'avantage de mieux éclairer la pratique de l'enseignement puisque la compréhension de ces processus et des phases qu'ils contiennent nous renvoie aux stratégies à développer dans l'enseignement pour assurer l'efficacité de l'apprentissage.

Cet état de fait a largement contribué à multiplier les approches et les expérimentations pédagogiques ; cependant, il a du même coup contribué à l'éclatement de la conception que les enseignants se font de leur profession. À long terme, il faut même se demander si cela n'aura pas contribué à la naissance du sentiment d'impuissance face aux difficultés actuelles que présentent les élèves mais aussi les programmes d'études et les pratiques mêmes d'enseignement. Par contre il faut se garder d'y voir la cause unique du phénomène tout comme il faut savoir reconnaître la richesse de ces théories et leurs contributions positives à la psychopédagogie. L'éclatement de la profession et le sentiment d'impuissance sont également tributaires du développement technologique, de la parcellisation des savoirs et de l'éphémérité des connaissances.

Comment expliquer cet éclatement ? C'est que pour entreprendre une recherche, il faut posséder, au départ, une information minimale concernant la signification de l'objet de cette recherche. Aucune recherche, en effet, ne part de rien. Tout en posant la première question, nous devons, par anticipation, connaître en quelque manière la nature de l'objet sur lequel nous nous interrogeons, faute de quoi nous ne savons dans quel sens nous diriger. D'ailleurs, si tel n'était pas le cas, comment devinerions-nous si le résultat de notre recherche constitue une réponse à la question posée ? Or, la recherche sur l'apprentissage susceptible de fonder l'intervention pédagogique semble présenter cette lacune de la connaissance de la nature de ce sur quoi elle s'interroge.

Sans la connaissance de la nature de ce que nous cherchons, nous ne pouvons que recueillir des informations plus ou moins pertinentes. C'est que nous n'arrivons pas alors à poser les bonnes questions. Aussi, les réponses sans question que nous trouvons dans les diverses théories peuvent devenir des objets de connaissance mais ne peuvent se substituer à la connaissance nécessaire à la résolution de nos problèmes d'enseignement.

Ainsi, face à une personne atteinte d'une pneumonie un médecin peut toujours rendre un verdict de maladie, mais pour être en mesure d'intervenir il devra nécessairement établir un diagnostic, se poser les bonnes questions et identifier les symptômes caractéristiques de la maladie. Dans un tel cas la prescription devient possible lorsque la vérification de sa « théorie et de ses hypothèses » sera suffisante pour lui permettre de guider son action.

Il y a actuellement de nombreux indices de cette difficulté de la psychopédagogie d'identifier un cadre théorique satisfaisant pour guider les activités d'enseignement. D'une part, le métier d'enseignant n'occupe plus la place importante que lui reconnaissait autrefois la société. L'enseignement est une activité dévalorisée. Cette dévalorisation, par contre, n'est pas indépendante du constat d'inefficacité du système d'éducation et plus particulièrement de l'enseignement lui-même. On peut penser ici au rapport « A nation at risk » mais aussi aux données alarmantes du *National Assessment of Educational Progress (Task*

Force on Education for Economic Growth, 1983) qui indiquent que 28% des élèves quittant le secondaire ne peuvent lire tout en ayant une compréhension littérale des textes, que 51% ne peuvent écrire des lettres convenables, que 79% ne peuvent rédiger un texte persuasif ; aux résultats de la recherche de Mirette Torkia-Lagacé ; aux révélations sur les difficultés présentes de l'enseignement faites par la superproduction du réseau CBS « To save our schools ; to save our children » ; aux données de la recherche de Hamon et Rottman faite en France et publiée sous le titre « Tant qu'il y aura des profs » ; au supplément de La Presse « De l'école bonheur à l'école labeur » ; aux états généraux sur l'éducation ; aux résultats comparés des élèves de la francophonie où ceux du Québec arrivent bons derniers dans bien des cas ; à la recherche du Conseil des collèges sur la condition enseignante au collégial (L'autre cégep)...

Ces indices d'un problème que rencontre la pédagogie elle-même et non seulement les membres du programme PERFORMA, nous rappellent que la recherche d'un cadre théorique satisfaisant pour la pratique de l'enseignement est bien loin d'être terminée mais surtout qu'elle est plus nécessaire que jamais.

Dans le cadre de PERFORMA, nos tentatives pour tirer profit des théories de l'apprentissage n'ont pas été toujours fructueuses. En 1983-1984, le groupe de travail sur l'apprentissage en est venu aux conclusions suivantes :

1. les théories de l'apprentissage, prises les unes à la suite des autres, ne nous fournissent pas un cadre théorique satisfaisant pour guider l'enseignement ;
2. une véritable psychopédagogie reste à constituer et nécessite l'intégration des connaissances non seulement de l'apprentissage mais aussi de l'enseignement ;
3. pour que les réponses sur l'apprentissage fournies par l'ensemble des théories psychologiques aient du sens, elles doivent répondre à des questions issues de l'enseignement ;
4. une conception scientifique du processus d'enseignement pourrait permettre la constitution d'une véritable psychopédagogie en indiquant la nature des réponses cherchées dans les théories de l'apprentissage.

Le texte des travaux de ce groupe de travail publié sous le titre de *Psychopédagogie* contenait d'ailleurs cette affirmation : « C'est parce que la valeur de l'enseignement est menacée par une approche défailante

RÉSUMÉ

Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce que l'apprentissage ? Il s'agit de deux questions vitales pour les enseignants mais encore leur faut-il répondre de façon articulée à la première s'ils veulent tirer profit ensuite des nombreuses contributions de la psychopédagogie. Pour avoir procédé à l'inverse, la profession est maintenant éclatée et les enseignants ne savent souvent trop que faire des nombreuses et diverses théories, approches et expérimentations pédagogiques. L'activité de perfectionnement que les auteurs ont mise sur pied et dont ils rapportent le cadre théorique, la démarche et les principaux résultats portait sur la recherche de ce qui est spécifique à l'activité professionnelle d'enseigner. Elle s'est avérée stimulante et fructueuse à plus d'un titre.

des théories de l'apprentissage et des technologies nouvelles que nous devons, pour retrouver une certaine lucidité, pour acquérir une nouvelle assurance, pour trouver plaisir à réfléchir sur notre activité, entreprendre une réflexion sur ces deux questions fondamentales : « Qu'est-ce qu'enseigner ? » et « Qu'est-ce qu'apprendre ? » La psychopédagogie, selon nous, doit poser ces questions dans cet ordre. »

En adoptant ce point de vue comme hypothèse de travail, nous avons développé, à la session d'hiver 1985 une activité de perfectionnement qui voulait répondre avec des enseignants à la question « Qu'est-ce qu'enseigner ? » Cette activité devait permettre aux enseignants de pouvoir aborder les problèmes d'apprentissage de façon plus professionnelle.

Les résultats de cette première expérience ayant été satisfaisants, il nous a semblé important de raffiner le design de cette activité et d'élaborer de nouveaux instruments d'animation. L'évaluation faite par les enseignants du collège de Valleyfield, qui ont suivi l'activité révisée à l'été 1986, étant des plus positives, nous avons cru utile de faire connaître cette activité.

Le cadre théorique

Tout le monde s'est constitué une conception de l'enseignement. Même de tout jeunes enfants jouent à l'école et ils adoptent des comportements qu'ils attribuent aux enseignants. Souvent, ces comportements indiquent qu'ils conçoivent l'enseignement comme une routine des consignes visant le contrôle du comportement des élèves et dictant des comportements à adopter.

qu'est-ce que l'enseignement ?

Tout enseignant porte une conception théorique implicite de l'enseignement qui guide ses actions. On peut observer dans les gestes qu'il pose une continuité, une constance, qui indiquent un référent intérieur assez stable. Son « style » d'enseignement est ancré dans une structure intérieure qui semble très puissante.

Cette structure intérieure c'est, croyons-nous, le concept fonctionnel dont parle Vygotsky. C'est le concept constitué dans l'action, le concept qui permet de fonctionner dans une situation donnée. Ce concept sert de théorie à l'action. Argyris et Shon (1975) p. 6-7, ont indiqué qu'il y a une différence entre cette théorie implicite qui guide l'action et la théorie formulée dont l'enseignant peut se réclamer verbalement. Il y a donc une théorie de l'action (*theory-in-use*) et une théorie de l'explication (*espoused theory*). La première gouverne réellement l'action, la deuxième, c'est la théorie à laquelle on donne son adhésion et qu'on communique aux autres sur demande.

Lorsqu'on utilise un instrument d'identification des conceptions de l'enseignement comme *Jeu démodé*, par exemple, on ne réussit qu'à identifier la théorie de l'explication parce que les énoncés ne renvoient qu'à des théories « officielles », à des théories reconnues.

Comme ce qui change la pratique, c'est de devenir conscient de ses théories (Elliot, 1976, p. 1), il nous fallait arriver à dépasser le discours des théories connues pour atteindre les concepts fonctionnels. Nous avons cherché à découvrir quels étaient les éléments constitutifs des concepts fonctionnels pour arriver à les mettre en lumière.

Notre exploration des conceptions fonctionnelles de l'enseignement nous a permis d'y relever la présence de préjugés, la référence à des slogans, l'utilisation de diverses métaphores, l'attribution de divers rôles à la profession, le choix d'une fonction ou d'une autre, la compréhension de la tâche concrète exercée par chacun et l'agencement de diverses activités pour décrire le processus qui s'y rattache.

Ce n'est donc pas seulement l'expérience qui guide l'action mais l'ensemble plus ou moins cohérent des éléments constitutifs du concept fonctionnel. Étant donné que la référence à ce concept construit par l'individu lui-même engage l'aspect affectif des enseignants, il serait inutile de chercher à présenter un concept scientifique de l'enseignement sans avoir fait d'abord prendre conscience des concepts fonctionnels en usage. Car tous les éléments de ces concepts sont autant d'« obstacles » à l'acceptation d'un concept nouveau. La prise de conscience de la diversité des conceptions de l'enseignement, la per-



ception de sa conception personnelle et la connaissance des éléments qui la constituent, nous semblent des étapes préalables à la présentation et à l'appropriation d'une conception plus utile pour comprendre et gérer une activité commune.

Aussi, l'activité est fondée sur ces deux grandes phases : 1) la prise de conscience des conceptions fonctionnelles et 2) l'élaboration d'un concept plus généralement utile, le concept scientifique. Ensuite, le concept nouvellement adopté sera renforcé par son utilisation dans le traitement de diverses questions relatives à l'enseignement.

Comme nous avons fait l'hypothèse que le manque d'une conception suffisamment articulée de l'enseignement était sous-jacent aux difficultés que rencontrent les enseignants à identifier les aspects de l'apprentissage utiles à la résolution des problèmes rencontrés, que cette carence était directement responsable d'une certaine inefficacité lorsqu'il s'agit de traiter des problèmes nouveaux, qu'elle était ainsi indirectement une cause de la dévalorisation de la profession, du découragement grandissant face à une tâche devenue démesurée et du scepticisme face à la possibilité même de progrès pédagogiques, il fallait chercher à modifier le concept d'enseignement afin d'obtenir un outil efficace pour guider l'action des enseignants. C'est ce que nous allons chercher à faire en dépassant la mise en commun des conceptions fonctionnelles par la mise en lumière de l'incohérence et de leur construction par leur opposition à une conception plus articulée.

Ceci devait influencer la valorisation de la profession, l'approche de la tâche et la capacité de planifier l'action. Voyons maintenant comment nous avons procédé.

La démarche

Les étapes successives de la démarche réalisée avec les participants à l'activité de perfectionnement et visant l'application du cadre théorique s'articulaient autour des trois questions suivantes : 1) Qu'est-ce qu'on *dit* de l'enseignement ? 2) Qu'est-ce qu'on *pense* de l'enseignement ? 3) Qu'est-ce qu'on *sait* de l'enseignement ?

Ainsi, la première partie de l'activité visait à faire s'exprimer les conceptions de l'enseignement présentes dans le groupe. Chacun des participants devait présenter sa définition de l'enseignement. Ensuite, nous avons fait préciser ces conceptions à l'aide d'une liste de métaphores décrites sommaire-

LES MÉTAPHORES

1. L'ENSEIGNEMENT ET L'AGRICULTURE : l'enseignant comme jardinier.
2. L'ENSEIGNEMENT ET L'ART : l'enseignant comme comédien.
3. L'ENSEIGNEMENT ET LA MÉDECINE : l'enseignant comme médecin traitant.
4. L'ENSEIGNEMENT ET L'ORDRE : l'enseignant comme policier.
5. L'ENSEIGNEMENT ET LA RELATION D'AIDE : l'enseignant comme thérapeute.
6. L'ENSEIGNEMENT ET LA GARDE DES JEUNES : l'enseignant comme gardien d'enfants.
7. L'ENSEIGNEMENT ET LA PHYSIQUE : l'enseignant comme catalyseur d'énergie.
8. L'ENSEIGNEMENT ET L'ADMINISTRATION : l'enseignant comme gestionnaire.
9. L'ENSEIGNEMENT ET L'AMOUR : l'enseignant comme ami.
10. L'ENSEIGNEMENT ET LA COMPÉTITION SPORTIVE : l'enseignant comme entraîneur.

ment et que leurs participants devaient utiliser pour parler de leur façon de concevoir l'enseignement. Cette opération permet d'identifier les points communs et les points divergents et surtout de mettre en évidence la notion de concept fonctionnel. Il va sans dire que cette liste n'a rien d'exhaustif et que les participants ont trouvé le moyen d'y faire plusieurs ajouts pertinents.

Dans une deuxième phase, nous avons exploré d'autres conceptions répandues de l'enseignement. Il s'agissait d'amener les participants à confronter ce qu'ils disent de l'enseignement à ce que d'autres pensent de l'enseignement. À l'aide d'une émission de la série « Apostrophes » nous en sommes venus à identifier diverses sources de définition de l'enseignement. Ensuite une activité de simulation d'un groupe de recherche a conduit à identifier les variables qui permettent de décrire ce qu'est l'enseignement. À la fin de cette étape une prise de conscience fut possible : la faiblesse de la description du processus d'enseignement lui-même comme élément de définition.

À partir de ce moment il devenait nécessaire de se pencher sur ce qu'on sait de l'enseignement et de fournir aux participants les outils d'analyse qu'exige une telle opération. La troisième partie a donc servi à préciser les notions de RÔLE, de FONCTION, de TÂCHE et d'ACTIVITÉ. En se référant au tableau

qu'est-ce que l'enseignement ?

Il a alors été possible de démontrer à l'aide d'exemples l'interaction de ces divers aspects de l'enseignement.

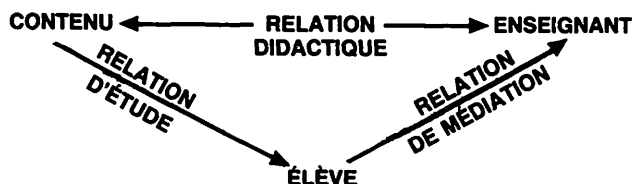
TABLEAU 1
DIVERS ASPECTS DE L'ENSEIGNEMENT

RÔLE	INFLUENCE qu'on exerce dans une société par ses actions.
↑	
FONCTION	RÔLE CARACTÉRISTIQUE de la profession.
↓	
TÂCHE	TRAVAIL DÉTERMINÉ qu'on doit exécuter.
↓	
ACTIVITÉ	Ensemble des ACTES COORDONNÉS permettant d'accomplir la tâche.

Nous avons pu alors déterminer que c'est d'abord la **FONCTION** qui doit présider à la formation du concept d'enseignement. En effet c'est la **FONCTION** d'enseignement, c'est-à-dire l'insertion des jeunes dans le monde des connaissances et dans le cadre culturel contemporain, qui détermine le rôle caractéristique de la profession, qui permet d'identifier les tâches à exécuter de même que les activités à réaliser.

La quatrième phase de la démarche fut consacrée à l'élaboration d'un concept plus « scientifique » de l'enseignement. Tout d'abord, le concept d'éducation a été distingué comme un rôle de l'enseignement et non comme la fonction elle-même. Ensuite, nous avons pu nous centrer sur l'enseignement lui-même que nous sommes arrivés à définir ainsi : « Un système de tâches visant la mise en relation d'un **ÉLÈVE**, d'un **CONTENU** et d'un **ENSEIGNANT** dans le but de susciter le développement de l'intelligence de l'élève dans un domaine donné de la culture humaine. »

TABLEAU 2
UN ENSEMBLE DE RELATIONS



Or le tableau 2 montre que les relations didactiques, de médiation et d'étude caractérisent le processus même de la fonction d'enseignement. Il devient alors possible de mettre en rapport ce système de relations et le système de tâches qui en découle. (Voir tableau 3).

La cinquième partie a permis une appropriation plus grande du concept en le faisant utiliser pour analyser certains aspects actuels de l'exercice de l'enseignement. Les documents télé-visuels « Tant qu'il y aura des profs » produits à partir de la recherche de Hamon et Rottman en France et ceux de la série du réseau américain CBS « To save our schools, to save our children », de même que des textes sur le burnout et des échanges sur la tâche actuelle ont servi à cette fin. Enfin, à l'aide des caractéristiques des professionnels (TABLEAU 4), nous avons pu reprendre les caractéristiques de l'enseignement et les situer par rapport aux autres professions.

Cet exercice a permis de mettre en évidence la nécessité de définir la fonction de l'enseignement et, par voie de conséquence la profession, à partir de sa nature intrinsèque et non en se référant à des concepts empruntés et plus ou moins étrangers et par là peu efficaces pour guider l'action de l'enseignant.

Les principaux résultats

Notre hypothèse de départ c'était que l'enseignement est menacé par une approche défailante des théories d'apprentissage et qu'il devient impératif d'entreprendre une réflexion sur deux questions fondamentales : Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Aussi nous pensions que nous devions d'abord répondre à la première. Mais notre hypothèse avait son corollaire : le besoin d'adopter un modèle pour l'étude de l'enseignement.

À notre avis le principal résultat obtenu c'est justement d'avoir permis aux participants de découvrir et de reconnaître cette nécessité d'aborder l'étude de l'enseignement à l'aide d'un tel modèle. Nous avons utilisé celui de Dunkin et Biddle tel que représenté dans le tableau qui suit (TABLEAU 5).

L'avantage de ce modèle c'est de bien mettre en évidence les variables du processus d'enseignement qu'ils situent d'abord au niveau de la classe et qui sont les variables qui caractérisent l'enseignement, les tâches et les activités, c'est-à-dire les variables sur lesquelles l'enseignant doit d'abord faire porter son action.

Partant de ce modèle nous pouvons dire que les autres résultats les plus significatifs pour les participants à l'activité de perfectionnement sont :

1. la VALORISATION du fait d'exercer le « métier de professeur ». Comme le soulignait une participante : « Je trouve ça important ce qu'on fait. » Entendons par là la découverte de toute la signification et toute la portée de l'enseignement et de l'action pédagogique.

2. la CLARIFICATION quant aux objets sur lesquels il est possible d'intervenir comme enseignant. Autrement dit une meilleure identification des gestes qu'on peut poser pour être plus efficace. Par exemple, en se référant à nouveau au modèle de Dunkin et Biddle, il apparaît plus important et plus efficace de travailler sur les variables du processus d'enseignement plutôt que sur les caractéristiques de l'enseignant, les caractéristiques des élèves, le contexte scolaire, etc. Même si ces dimensions sont importantes l'enseignant a peu de pouvoir pour les influencer de manière à améliorer son action pédagogique.

TABLEAU 3
TABLEAU SYNTHÈSE
Tâches liées aux diverses phases de l'enseignement

PHASES	SÉQUENCE DES TÂCHES
PRÉACTIVE	• CONCEPTION • PLANIFICATION • INSTRUMENTATION • PRÉPARATION
INTERACTIVE	• RAPPEL DES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS SIGNIFIANTS • PRÉSENTATION DES ÉLÉMENTS DE CONNAISSANCE NOUVEAUX • EXERCICES • CORRECTION • TRAVAUX • SYNTHÈSE
POSTACTIVE	• ÉLABORATION D'INSTRUMENTS DE MESURE • CONSTRUCTION DES INSTRUMENTS • SUPERVISION DE L'OPÉRATION DE MESURE • CORRECTION • ANALYSE DES RÉSULTATS

TABLEAU 4
CARACTÉRISTIQUES DES PROFESSIONNELS

1. Les professionnels ont des tâches spécifiques, la façon de les exercer est reconnue et le rôle de ces tâches est explicite.
2. Leur autorité est basée sur la reconnaissance de leurs compétences supérieures par le client. <ul style="list-style-type: none"> ➤ • Les services qu'ils rendent ne peuvent être exécutés ou évalués par le client. ➤ • La formation dont ils ont besoin est longue et complexe : <i>université, probation, corporation.</i> ➤ • Pour leur développement personnel ils s'alimentent d'abord à la culture et aux valeurs de leur milieu professionnel.
3. Leur travail n'implique pas de décisions prises en fonction de séquences pré-établies. <ul style="list-style-type: none"> ➤ • Leurs décisions ne sont pas contrôlées. ➤ • Des standards de compétence et des critères éthiques internes assurent la coordination. ➤ • Ils sont autonomes.
4. Leurs décisions ont toujours des conséquences importantes pour le client.
5. Leur identification se fait davantage avec la profession qu'avec l'institution.

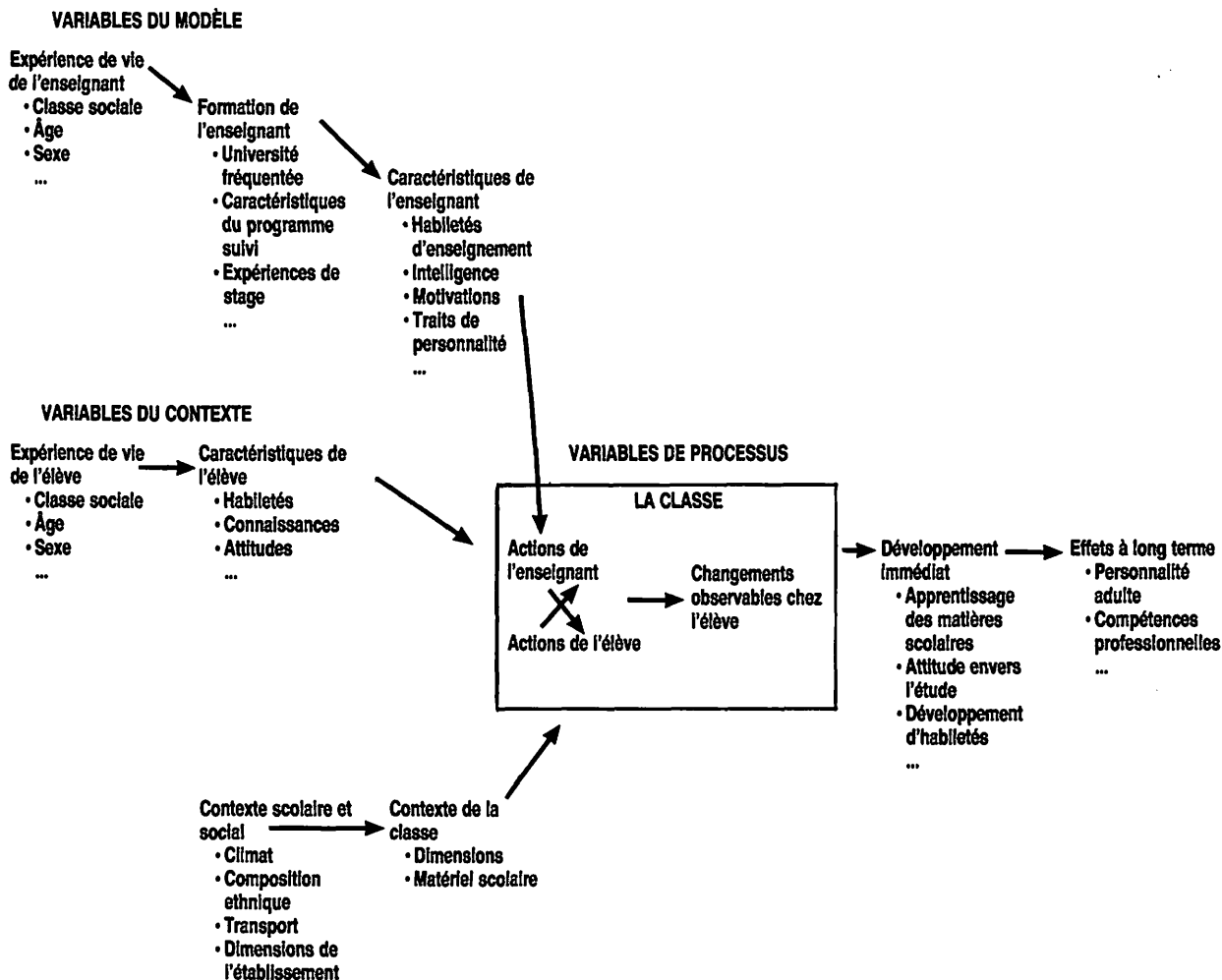
3. une meilleure **PLANIFICATION** de son perfectionnement psychopédagogique en fonction des éléments du processus d'enseignement plutôt que sur des aspects contextuels et environnementaux. Ces éléments du processus nous les retrouvons dans les trois phases de l'enseignement : préactive, interactive, postactive. C'est-à-dire toutes les tâches et les activités qui touchent la planification de l'enseignement (phase préactive), l'intervention pédagogique auprès des élèves (phase interactive), le suivi et l'évaluation des apprentissages (phase postactive).

4. une prise de **CONSCIENCE** du statut professionnel de l'enseignant et de son pouvoir d'intervention.

Conclusion

Nous l'avons souligné au début : l'enseignement est une activité dévalorisée et cette dévalorisation n'est pas indépendante du constat d'inefficacité du système

TABLEAU 5
UN MODÈLE POUR L'ÉTUDE DE L'ENSEIGNEMENT



D'après Dunkin, M.J. et Biddle, B.J., *The Study of Teaching*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974

d'éducation mais plus particulièrement de l'enseignement lui-même. Or la revalorisation de l'enseignement pose un défi majeur aux professeurs puisqu'il leur faut se réapproprier leur expertise professionnelle. Pour y parvenir nous croyons que les efforts doivent porter en priorité sur l'identification et la description des tâches et des activités qui confèrent un caractère spécifique à leur activité professionnelle. Il faut d'ailleurs constater avec étonnement l'absence de démarches systématiques et de recherches dans ce domaine. Il y a là tout un champ à explorer qui recèle des pistes prometteuses pour l'analyse et le développement de l'enseignement de même que pour le perfectionnement psychopédagogique.

Bibliographie sommaire

- Argyris, C., and Schon, D.A., *Theory into Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass, 1975.
- Ashworth, Sara, and Mooston, Muska, *Toward a Unified Theory of Teaching*, Educational Leadership, May 1985.
- Duffy, Gérald G., and Roehler, Laura R., *The Subtleties of Instructional Mediation*, Educational Leadership, Vol. 43, Number 7, April 1986.
- Elliot, J., *Developing Hypotheses about Classrooms from Teacher's Practical Constructs*, North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, September 1976.
- Goble, Norman M., and Porter, James E., *The Changing Role of the Teacher*, UNESCO, OISE, 1977.
- Hamon, Hervé et Rotman, Patrick, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Éditions du Seuil, 1984.
- Hyman, R.T., *Ways of Teaching*, New-York, J.B. Lippincott Co., 1974.
- Prost, Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Éditions du Seuil, 1985.
- Resenshine, Barak V., *Synthesis of Research on Explicit Teaching*, Vol. 43, Number 7, April 1986.
- Saint-Onge, Michel, *Psychopédagogie, Science de l'enseignement*, Gaétan Morin Éditeur, 1986.
- Walbey, Herbert, J., *Improving the Productivity of America's Schools*, Educational Leadership, Vol. 41, Number 8, 1984.



Samson Bêlair

Comptables agréés

Québec	Montréal	Ottawa
Toronto	Calgary	Edmonton
Vancouver	Rimouski	Trois-Rivières
Sherbrooke	Saint-Hyacinthe	Gatineau
Kitchener	Sept-Îles	Matane
Gaspé	Coaticook	Amos
Hinton		

Affiliation internationale
Moore, Stephens & Co.