

COMMENT MIEUX ENSEIGNER

Jean Berbaum

Lorsque l'on cherche à reconstituer un itinéraire de recherche on est tenté de rattacher l'évolution constatée à un certain nombre de rencontres, d'événements, de lectures, qui auraient déterminé les changements d'orientation. C'est ce que je compte faire également dans les développements qui suivent.

Il m'a pourtant semblé, à la réflexion qu'il fallait peut-être ne donner à ces événements qu'une valeur d'élément déclencheur. Une conversation, une lecture ne pouvaient que contribuer à révéler des préoccupations latentes. Nous pourrions ainsi, les uns et les autres, associer les réorientations de nos existences à des événements qui ne sont en fait que les révélateurs d'un mouvement plus profond, d'une évolution dont la nature nous échappe en grande partie. C'est donc sans prétendre donner une explication de l'origine des changements d'orientation que nous mentionnerons les lieux, les rencontres, les lectures qui ont contribué à faire que, finalement, l'itinéraire décrit soit ce qu'il est.

Après une formation conduisant à l'enseignement de la physique et de la chimie je reprends des études de psychologie assurément pour essayer de compenser l'absence de préparation à une fonction que me semblait mériter mieux que quelques leçons d'essai devant mes camarades étudiants. Il n'était pas question alors de Sciences de l'Éducation, c'était dans le cadre de la licence de psychologie que l'on pouvait faire un certificat de psychologie de l'enfant et pédagogie. Et une fois cette formation complémentaire reçue, ayant exercé moi-même un enseignement scientifique dans les différentes classes du secondaire, je souhaitais contribuer au développement de la formation des futurs enseignants.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

Cela se situait en 1960 et il y avait peu de possibilités de se consacrer à cette tâche dans la France de cette époque (1).

C'est dans le cadre d'un projet UNESCO de mise en place d'une Ecole Normale Supérieure à Abidjan, où j'exerçais les fonctions de professeur de psycho-pédagogie, que je pourrai contribuer à la formation d'enseignants et mener un premier ensemble d'études sur le système scolaire ivoirien.

Dans le cadre d'un petit laboratoire de recherches pédagogiques que je constitue alors, vont être menés des travaux sur le niveau des connaissances des élèves d'une école primaire des faubourgs d'Abidjan (1965), sur les conditions de vie en dehors de la classe, des élèves d'une classe de 5e d'un collège d'Abidjan (1966) mais aussi sur l'apprentissage de la lecture par un public adulte à l'aide de la télévision (1966). Certains de ces travaux sont repris par la Revue africaine et malgache de psychologie en 1970 (juin et septembre), d'autres sont utilisés pour une synthèse publiée en 1970 également par l'AUDECAM (2) et dans le cadre de rapports aussi bien de l'UNESCO (3), que du Ministère de l'Education de Côte d'Ivoire (4). Une vingtaine de travaux vont ainsi être menés de 1965 à 1971.

Parallèlement à ces recherches souvent dictées par le désir que j'ai d'illustrer mes enseignements aux futurs professeurs et inspecteurs par des faits concrets, je conduis un travail plus approfondi sur l'évolution des élèves-professeurs auxquels je m'adresse. Pour mener à bien ma thèse d'Etat (soutenue en 1972) je suivrai l'évolution de plusieurs promotions pendant leur formation et je chercherai à rencontrer cinq ans plus tard, plusieurs anciens étudiants sur leur lieu d'activité professionnelle. Le titre retenu pour ce travail est : «*Former des professeurs - observation des attitudes, de la personnalité, des comportements d'élèves-professeurs en Côte d'Ivoire et organisation d'une formation d'enseignants*» (5). Je montre à cette occasion comment il est possible d'avoir une meilleure connaissance des élèves-professeurs en explorant l'emploi de tests que je traduis et que j'étalonne pour la population que je cherche à mieux connaître. Il s'agit du MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) et de la grille de Flanders, alors non disponibles en France, du 16 P.F. (Personality factors) de Cattell. Pour la conception d'une action de formation d'enseignants je développe l'importance d'une réflexion sur les objectifs et la nécessité de disposer d'évaluations concernant précisément le changement d'attitude et de comportement. Je tirerai de cette thèse une contribution à l'ouvrage «*L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*» (6). Mon expérience de la formation donnera lieu

à la rédaction d'un chapitre du T. 7 du *Traité des sciences pédagogiques* (PUF 1978) : «La formation des enseignants dans les pays en voie de développement» (p. 377-406).

L'enseignement donné à de futurs enseignants du secondaire à l'E.N.S. d'Abidjan pour les initier à la pédagogie générale a été réorganisé et présenté dans un manuel qui paraît en 1971 aux éditions Nathan : «*L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré. Manuel pour la formation et le perfectionnement des professeurs de l'enseignement du second degré*». La préface est due à M. Debesse, qui fut aussi mon directeur de thèse.

Ma nomination comme professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Nancy II en 1972 m'amène naturellement à orienter mes recherches vers les problèmes de l'époque mais toujours en rapport avec la formation des enseignants (7). Je reste intéressé par le rôle que peut jouer l'observation dans la formation des enseignants et suis conforté dans cette perspective par les contacts que j'ai alors avec Marcel Postic (Rennes), Louis Marmoz (Caen), Jean Massonat et Michel Piola (Aix-en-Provence) et Albano Estrela à Lisbonne. Pour rendre effective l'utilisation de l'observation par les étudiants du Centre Pédagogique Régional de Nancy j'élabore un ensemble de transcriptions de leçons (120 pages) et un guide pour l'observation de la classe (68 pages) édités par l'IREM (Institut de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques) de Nancy, qui me donne la possibilité de mener pendant trois ans un groupe de recherche sur ce thème avec des conseillers pédagogiques de disciplines scientifiques.

Mais c'est la lecture d'un certain nombre de textes américains (dont Kaufmann (R.A.) : «*Educational system Planning*», Prentice Hall 1972), la rencontre de l'ouvrage de Géminard («*L'enseignement éclaté*», Casterman, 1973) et de Coombs («*La crise mondiale de l'éducation*», 1968) qui vont me permettre de préciser vers quoi peut déboucher l'observation. Ces ouvrages s'appuient sur la notion de système pour regrouper tout un ensemble de données et répondent par là à la préoccupation qui était la mienne de présenter, en un tout cohérent, les informations les plus diverses que l'on pouvait rassembler au sujet d'une action de formation. Pour ne pas perdre l'expérience que pouvaient apporter les multiples actions de formation mises en place à la suite de l'introduction des textes sur la formation professionnelle continue, il me semblait judicieux de considérer l'action de formation comme un système, ensemble de composants en interaction.

La seule analyse ne pouvait constituer une réponse à ce besoin d'approfondissement. Les méthodes des sciences exactes devaient être remplacées par d'autres formes d'études. Les travaux d'Edgar Morin (8) et de Jean-Louis Le Moigne (9) ont constitué pour moi une source d'approfondissement considérable. Ils sont, avec les travaux américains déjà mentionnés, à l'origine de l'ouvrage que j'ai publié en 1982 : «*Etude systémique des actions de formation*» (PUF) où j'essaie de montrer ce que pourrait être une méthodologie de recherche (c'est son sous-titre) basée sur la construction d'un modèle de la réalité, d'une représentation rendant compte des divers aspects du système retenu comme objet d'étude. Des articles parus en 1979 et 1980 rendaient compte de la progression de ma réflexion concernant ce domaine (10).

L'intérêt pour une approche globale de la réalité n'empêche pas de se centrer plus particulièrement sur un aspect ou l'autre de cette réalité. Durant les années 70 on peut dire que les préoccupations portaient sur la dimension sociale de la formation, sur les éléments de l'environnement qui pouvaient déterminer les effets de l'enseignement sur le rôle de l'institution. Progressivement pourtant, l'intérêt des formateurs et enseignants s'orientait davantage vers l'activité de l'apprenant lui-même et les demandes de clarification concernant la démarche d'apprentissage devenaient plus fréquentes. C'est pour répondre à cette préoccupation que je me suis progressivement centré sur l'apprendre en abandonnant, provisoirement, la réflexion sur l'enseigner. En reprenant ce que l'on trouvait dans la littérature spécialisée sur les théories de l'apprentissage, j'ai cherché à préciser l'état des connaissances dans ce domaine. J'ai rendu compte de ce travail, à l'usage des étudiants, dans «*Apprentissage et formation*» (11), en montrant que les pratiques de formation pouvaient être associées à des conceptions de l'apprentissage.

Mais il me semblait important de pouvoir saisir «sur le terrain» à quoi correspondaient les théories de l'apprentissage lorsqu'on observait un élève au travail. Or ces théories ne rendaient compte que d'une partie des faits que l'on pouvait saisir. L'intérêt de l'élève pour l'objet d'apprentissage, l'objectif qu'il pouvait se donner, l'estimation qu'il pouvait faire de son propre travail étaient autant de dimensions qui n'apparaissaient pas dans les descriptions habituelles de l'apprendre. Aussi m'a-t-il semblé nécessaire de repartir de l'observation directe mais aussi d'entretiens, de discussions de groupes, pour construire progressivement un modèle de l'apprentissage. C'est surtout dans des établissements de la région de Grenoble que j'ai procédé à de telles observations. Le modèle a très rapidement donné lieu à des formations dans le cadre de la MAFFPEN. Il me semblait important de pouvoir dire aux enseignants ce que l'on savait

de ce qu'est apprendre dans la mesure où, de mon point de vue, ils devaient être d'abord des facilitateurs d'apprentissage. Comment alors aider à ce qu'un apprentissage ait lieu si l'on ne savait ce qui se produisait au cours d'un tel changement ? Très rapidement les enseignants ne se satisfaisaient plus d'une simple connaissance de l'apprendre, ils souhaitaient réfléchir aux conséquences d'une telle connaissance pour leur propre action de formation.

Personnellement, il me semblait important de voir en quoi il était possible de développer chez les élèves une «capacité d'apprentissage» à partir de cette connaissance que l'on possédait de ce qu'est apprendre. Aussi, après avoir, dans un premier temps, rassemblé des activités qui pourraient contribuer à développer une telle capacité j'ai proposé aux enseignants une succession de 20 thèmes à partir desquels les élèves pourraient développer la connaissance de leur propre manière d'apprendre en vue de son amélioration. Une première expérimentation de ce programme a eu lieu dans le cadre de l'Atelier Pédagogique Personnalisé de Bonneville (Haute Savoie) en 1987. Il est utilisé depuis dans de nombreux Collèges et Lycées et une expérimentation au niveau de la Maternelle est en cours. Depuis le début de la mise en place du programme connu sous le nom de PADéCA (programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage) un effort d'évaluation est fait par suivi d'élèves, recueil de témoignages auprès des élèves et des enseignants utilisant cette démarche. Nous sommes confrontés au difficile problème de l'évaluation des innovations (12).

Si je devais résumer l'itinéraire de recherche parcouru, je retiendrais d'abord une période exploratoire essayant de rassembler des connaissances aussi bien sur les élèves que sur l'environnement de la formation. Cette première période serait suivie d'un ensemble de travaux cherchant à appréhender le «fonctionnement» de la formation considérée comme un système. Il y aurait ensuite un retour à l'élève considéré dans sa fonction d'apprenant avec une préoccupation de développement de sa capacité d'apprentissage. Mais il faudrait voir ce cheminement avec, en arrière-plan un souci de faire bénéficier de ces recherches les formateurs et enseignants. Les recherches entreprises sont toujours parties du terrain de la formation et j'ai essayé d'y retourner pour en faire bénéficier ses acteurs cherchant à répondre à cette question «comment mieux enseigner?».

Jean Berbaum

*Professeur de Sciences de l'Éducation
Université Pierre Mendès France - Grenoble II.*

Notes

- (1) Il n'y avait que les ENNA, à part les Ecoles Normales, qui possédaient un corps de professeurs de psycho-pédagogie.
- (2) DAGUE (P.) *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent en Afrique*, Ed. AUDECAM, 1970.
- (3) Sur l'enseignement de la lecture par la télévision, extraits dans *Nouvelles méthodes et techniques d'enseignement*, UNESCO.
- (4) *Programme d'éducation télévisuelle*, vol. V, Ministère de l'Education Côte d'Ivoire.
- (5) Service de reproduction des thèses - Université de Lille III, 1973.
- (6) T 2 Ed. Epi (1976) pp. 208-212. (Le titre de l'article est : *Changement de comportement, changement d'attitude et formation d'enseignants*).
- (7) voir par exemple
 - Formation des enseignants et micro-enseignement, *Média* n° 55-56, février 1974, pp. 9-13.
 - Quelques directions de recherches actuelles en matière de formation d'enseignants, *Les Sciences de l'Education*, n° 2-3 1976 65-72.
- (8) MORIN (E.) *La méthode - 1 - La nature de la nature*, Ed. Seuil, 1977.
- (9) LE MOIGNE (J.L.) *La théorie du système général*, PUF, 1977.
- (10) voir par exemple : Système et modèles dans l'étude des situations de formation : données méthodologiques. *Les Sciences de l'Education* n° 4, 1980 pp. 181-191.
- (11) Coll. *Que Sais-Je*, n° 2129, PUF 1984, 128 p.
- (12) Le programme et ses bases théoriques sont présentés dans : J. BERBAUM, *Développer la capacité d'apprendre*, Ed. E.S.F., 1991.