

Enseigner à penser: passer de maître à mentor

Aline Giroux
université d'ottawa

Le mouvement nord-américain de revalorisation de la formation fondamentale indique à n'en point douter combien l'on redécouvre aujourd'hui l'importance de préparer des diplômés qui auront non seulement la tête bien pleine, mais une tête bien faite. Ainsi, enseigner veut de plus en plus dire enseigner à penser. De là l'intérêt grandissant pour le développement de la pensée critique. Mais on ne mentionne pas souvent le fait qu'en formulant sa célèbre recommandation, c'est à l'éducateur et non aux élèves que songeait Montaigne. Cet article poursuit un double objectif: d'abord, proposer une réflexion sur ce que peut vouloir dire penser et ce qu'on appelle aujourd'hui la formation de la pensée critique. Ensuite, poser la question de l'éducateur. Quelle sorte de développement intellectuel et personnel faudrait-il avoir atteint pour pouvoir former les aptitudes et les attitudes qui constituent le savoir penser? Doit-on savoir instruire à la façon du maître, écouter dans le style du facilitateur ou guider à la manière du mentor?

The North American revival of general education shows widespread belief that graduates' minds should not just be stuffed full of knowledge but also be well formed. More and more, teaching means teaching for thinking, and hence the growing interest in critical thinking. But few recall that Montaigne was thinking of the teacher, not the student, when he made his famous remark. This article offers reflections on thinking and on education for critical thinking, then asks the educator what sort of intellectual and personal development would foster aptitudes and attitudes required in knowing how to think. Should we teach magisterially, listen in the style of the facilitator, or guide as a mentor would do?

Plusieurs enseignants croiraient lire, dans le passage suivant, une description de la plus brûlante actualité: "À l'heure actuelle . . . on est en désaccord sur les matières à enseigner . . . on ne se rend pas clairement compte s'il convient de viser au développement de l'intelligence plutôt qu'à celui des qualités de l'âme." Le texte est d'Aristote (347–335/1962, pp. 553–554). L'école classique a mis l'accent sur le développement intellectuel; celle des temps modernes, sur celui de la personnalité. Au cours des dernières décennies, elle a voulu favoriser la croissance de tous les aspects de la personne. Dans ce but, les concepteurs de curriculum ont tâché de faire une place à toutes les questions qui préoccupent la société: lutte contre les drogues et les maladies, protection de l'environnement, initiation à l'économie, préparation au monde du travail. Le dernier programme proposé aux écoles est l'éducation planétaire.¹

Les enseignants, eux, se demandent de plus en plus où mène cette “école-carrefour,” cette “école-bazar.” Ils se mettent à revendiquer “le droit d’enseigner” et, pour avoir le temps de le faire, “une diminution du nombre des matières” à enseigner (Balthazar et Bélanger, 1989, p. 51). Ces enseignants expriment peut-être le désir de retrouver leur mandat spécifique: non plus seulement conscientiser et sensibiliser mais enseigner à penser. Ils rejoindraient alors la préoccupation actuelle de leurs collègues universitaires. En effet, le mouvement nord-américain de revalorisation de la formation fondamentale exprime à quel point les grandes maisons d’enseignement reconnaissent la nécessité de produire “des diplômés qui auront la tête bien faite avant d’avoir la tête bien pleine” (Bissonnette, 1987, p. 88).

On se souvient bien de ce mot de Montaigne; pourtant, on perd de vue trop souvent, et peut-être trop volontiers, le propos original de l’auteur: “Je voudrais . . . qu’on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine” (Montaigne, 1580/1927, p. 213). Pour lui, quiconque voulait susciter et former chez les autres la capacité de réfléchir devait d’abord lui-même être capable de penser. Pour ceux qui, aujourd’hui, veulent enseigner à penser, certaines questions s’imposent: d’abord, en quoi consiste la pensée critique?² Puis, dans la mesure où le développement intellectuel de l’enfant, de l’adolescent et du jeune adulte permet de susciter et de former en eux la capacité de penser, quel degré de développement intellectuel et professionnel cette tâche pédagogique supposerait-elle chez l’enseignant?

En réponse à ces questions, cet article présente d’abord une réflexion sur les modalités du penser. Si la pensée peut être décrite en termes de processus logique, elle peut aussi être conçue comme une opération dialectique. Au sujet de la question du développement professionnel de l’enseignant, l’hypothèse suivante est proposée: le professeur soucieux d’enseigner à penser a tendance, au début de sa carrière, à adopter le modèle du maître savant; sa préoccupation va aux contenus et aux méthodes de sa discipline. Avec l’expérience, le souci de la matière à enseigner cède la place à l’intérêt pour la personne à éduquer; l’enseignant adopte l’attitude empathique du facilitateur. Enfin, avec la maturité et le développement de la pensée dialectique, l’enseignant retrouve, transformés par l’empathie du facilitateur, les savoirs du maître. C’est en cela que consiste la sagesse du mentor ou la maturité professionnelle.

LES MODALITÉS DU PENSER

Pour nombre de chercheurs, penser est une démarche logique. Ainsi, les travaux de Hallet (1984) et ceux de Ruggiero (1975) présentent la pensée comme étant la capacité de raisonner; ceux d’Ennis (1962) définissent la

pensée en termes d'analyse, d'argumentation, de détection des contradictions et de vérification des généralisations; pour O'Neill (1985), la pensée est la capacité de distinguer entre les présupposés et les faits, la raison et l'opinion; enfin, Halpern (1984) décrit la pensée comme un exercice rationnel visant à trouver les moyens de réaliser un but pratique (Brookfield, 1987, pp. 11-12). Depuis le *How We Think* de Dewey (1933), l'Amérique du Nord conçoit la pensée en termes de processus logique. Il s'agit de recueillir l'information et de traiter ces données de manière à arriver à résoudre des problèmes. Tous les problèmes, qu'ils soient d'ordre théorique, pratique, technique et même moral ont une solution logique. On y arrive en appliquant méthodiquement les étapes de la démarche hypothético-déductive (Ontario Ministry of Education, 1983, p. 14). La pensée étant un exercice logique, le développement de la pensée consiste dans le passage de la logique concrète chez l'enfant à la logique abstraite chez l'adolescent (Piaget et Inhelder, 1955). La pensée adulte respecte ainsi les canons de l'empirisme analytique; en dehors de cette logique, il n'y a que l'irrationnel (Ayer, 1952, p. 102 et chap. 6).

Aujourd'hui, l'adéquation entre pensée et pensée logique est de plus en plus ouvertement mise en question. Soulignant ce qu'il considère être les limites de Piaget, Riegel (1973, 1979) propose un cinquième stade du développement cognitif, celui des opérations dialectiques. En cela, il est suivi par Arlin (1975) et Basseches (1984) qui posent le développement des opérations dialectiques comme marquant le passage de la pensée adolescente à la pensée adulte. Se situant au niveau de la culture en général, Roszak (1986) oppose l'art de penser aux habiletés de recevoir, stocker, organiser et traiter des données d'information. Du côté des éducateurs, Labouvie-Vief (1980) ne craint pas d'écrire que les théoriciens du développement ont fait fausse route en s'attachant à la question: quel est le développement de la logique? Il faudrait plutôt, écrit-elle, s'intéresser à la question: quelle est la logique du développement? (p. 158). Pour sa part, Sternberg (1985) pose au monde de l'éducation une question importante: dans l'enseignement de la pensée critique, ne sommes-nous pas en train de commettre des erreurs critiques? Cet ensemble de recherches indique, d'une part, que la pensée ne peut pas être conçue uniquement en termes de processus cognitifs logico-mathématiques et, d'autre part, que le développement de la pensée critique, s'il peut se mesurer en termes d'habiletés de résolutions de problèmes posés de l'extérieur, doit dépasser ce niveau pour arriver à la capacité de trouver, de définir et de formuler les questions qu'il faudrait poser.

Pour Sternberg (1985), la pratique courante d'enseigner la pensée critique verse dans ce qu'il identifie comme étant dix erreurs critiques qu'on pourrait ramener à une seule: la logique conceptuelle à laquelle on s'exerce dans les travaux et les discussions scolaires a peu de choses en commun avec la pensée pratique qui règle les activités journalières. Dans la vie quotidienne, écrit

l'auteur, la question n'est souvent pas tant de résoudre mais de reconnaître un problème caché, mal défini, non structuré, inextricable d'un contexte ou d'une multiplicité de contextes. De plus, la solution des problèmes journaliers entraîne des conséquences qui peuvent être aussi impossibles à prévoir qu'à éluder. Enfin, note l'auteur, certains problèmes réels n'ont tout simplement pas de solution. Il faut les reconnaître, savoir les mettre de côté et passer à autre chose (p. 198). Brookfield (1987) a le même souci de distinguer la réflexion critique de ce qu'on appelle les habilités cognitives. La pensée critique n'est pas, écrit-il, un ensemble d'opérations intellectuelles dépourvues de charge émotive (p. 272) et pratiquées dans l'atmosphère raréfiée des salles de classes ou des dissertations scolaires (p. 228). Pour cet auteur aussi, il y a une pensée critique qui se situe dans l'expérience de l'ambiguïté et au milieu des contingences quotidiennes.

Quand elle porte sur l'activité réelle, la pensée retrouve ce que Riegel (1979) appelle l'orientation ou la qualité dialectique qu'elle avait au début. Étudiant Piaget, l'auteur note combien les textes portent un intérêt exclusif à la façon dont les enfants arrivent à résoudre les problèmes, laissant de côté le fait qu'ils mettent en question leurs jugements. Ainsi, conclut l'auteur (p. 4), Piaget ignore la moitié—l'autre moitié—des opérations de l'activité cognitive, celle qui saisit l'aspect divergeant, contradictoire, atypique d'une situation. Pour le chercheur scientifique, la solution d'une question arrive rarement au terme d'un calcul méthodique de toutes les possibilités. Au contraire, ces opérations constituent "the last straw in the process of scientific inquiry" (Riegel, 1979, pp. 49–50); le chercheur n'y fait appel qu'à défaut d'intuition.

Si l'on tient compte de ce que la recherche et l'expérience décrivent comme étant le développement de la pensée de l'enfance à l'âge adulte, on doit retenir ces deux conceptions de la pensée critique. En effet, il faut au moins et il faudra toujours savoir détecter les contradictions. Certains jugements doivent consister à les éliminer; d'autres jugements et certaines décisions exigent pourtant qu'on sache les réconcilier. Le développement de la pensée critique serait alors une capacité croissante de reconnaître et de poser les questions, de discerner quelle logique il faut leur appliquer (Giroux, 1990) et de juger de la validité des réponses.

ENSEIGNER À PENSER

Quel développement intellectuel et professionnel faudrait-il supposer chez l'enseignant si on veut avec réalisme espérer qu'il saura enseigner à penser, que la pensée soit d'orientation logique ou dialectique? Peut-on proposer des étapes de développement du professeur en tant qu'éducateur?³ Dans un ouvrage où il présente trois étapes du développement d'un professeur,

Axelrod (1973) trace l'évolution d'un certain Stephen Abbot.⁴ Le professeur Abbot a toujours été reconnu comme étant excellent. C'est lui-même qui décrit son développement professionnel comme suit: "Before Berkeley (1964), teaching books; late 60's, training minds; early 70's, working with students as people" (p. 57). Or, il se trouve que ces étapes de développement constituent une excellente illustration de deux façons de concevoir la connaissance, la transmission et l'acquisition de la connaissance. En effet, dans les deux premières étapes de sa carrière, le professeur Abbot adopte la position qu'Eisner (1979) présente comme constituant les orientations *Academic Rationalism* et *Development of Cognitive Processes* (chap. 4), et que Schiro (1980) désigne sous le nom de *Scholar Academic Ideology* (chap. 2). Il s'agit, essentiellement, de ce que Joyce et Weil (1980) décrivent sous la rubrique *Information-Processing Family* (chap. 3, 4, 7). Au début des années 1970, le professeur Abbot deviendra un excellent exemple des modèles d'enseignement qui, pour Eisner, illustrent l'orientation du *Personal Relevance* (1979, chap. 4), du *Self-Actualization*, ou du *Curriculum as Consumatory Experience* (1974, p. 9). Pour Joyce et Weil, ces modèles forment *The Personal Family* (chap. 9-12); Schiro les désigne comme constituant le *Child Study Ideology* (chap. 4). Avant Berkeley, le professeur Abbot illustrait dans son enseignement le type du maître; il transmettait des connaissances et enseignait à penser logiquement. Au début des années 1970, il adopte le modèle du facilitateur; son rôle consiste maintenant à assister l'apprentissage autonome. Notre hypothèse est qu'ayant excellé dans ces deux modèles d'enseignement, le professeur Abbot des années 1980 pourrait bien passer de la conception dichotomique à une conception dialectique de son rôle d'enseignant (voir note 6). Il parviendrait ainsi à une nouvelle étape de développement, celle où il manifesterait les attitudes et les aptitudes du mentor.

Les savoirs du maître

Au début de sa carrière, le professeur Abbot est un savant, un maître. Il enseigne ce qu'il connaît, c'est-à-dire les concepts, les principes, la méthode de recherche de son domaine de compétence. Son rôle, tel qu'il le conçoit, consiste à transmettre certaines connaissances et cela, de manière à susciter le désir de continuer à apprendre (Axelrod, 1973, pp. 42-43). Étant maître dans sa matière et dans l'art de la présenter, le professeur se permet le cours magistral, c'est-à-dire l'exposé clair, efficace et stimulant d'un corps de connaissances (Eble, 1988, p. 69). Le maître enseigne une discipline, c'est-à-dire les connaissances acquises et la méthode d'acquisition des connaissances dans un domaine. Il devient une autorité, c'est-à-dire un point de référence pour ses pairs et pour ceux qui veulent s'initier à une discipline du savoir. Apprendre, c'est maîtriser les données et les principes propres à la matière

et démontrer les aptitudes et les attitudes d'un esprit discipliné. Cela ne se fait pas sans effort, ni surtout sans la persévérance dans l'effort. Il arrive qu'apprendre signifie répéter, imiter, recommencer, mémoriser. Si le maître vise ultimement à former la pensée autonome, il reconnaît l'importance de ce qu'on pourrait appeler les matériaux de cette pensée, soit la quantité et la qualité des contenus.

Comme le professeur Abbot de la seconde période, certains maîtres arrivent à se voir comme entraîneurs d'esprits, *Training Minds* (Axelrod, 1973, pp. 29–32). Un esprit entraîné est un esprit analytique, logique, rationnel (p. 31), ce qui nécessite des exercices intensifs, rigoureux, méticuleux (p. 29). Le but de la discipline mentale est de former des esprits scientifiques (p. 43). Ici, le maître devient le chercheur modèle; il enseigne non plus tant ce qu'il sait que ce qu'il sait faire. Le but de l'éducation n'étant pas surtout d'acquérir l'information mais d'apprendre à la traiter, l'enseignement du maître-entraîneur prend la forme de discussions. Il s'agit pour chacun d'arriver à exprimer et justifier sa pensée face aux objections (pp. 85–86), à distinguer entre ce qui est fait, croyance, rumeur, preuve, jugement de valeur (Eble, 1988, p. 87). L'art du maître ne consiste plus tant à exposer et à expliquer mais à poser des questions. Ce type d'enseignement est celui qu'Adler (1983) décrit sous le nom de socratique. Ici, l'enseignant se fait modérateur, guide de la discussion. Il se reconnaît des compétences supérieures à celles des autres participants: non plus celles qui consistent à fournir des réponses, mais celles qui permettent de poser les bonnes questions et de savoir où et comment chercher. Pour le maître-chercheur, former la capacité de penser c'est aider à accéder à ce que Whitehead (1949) appelle le stade de la précision. C'est, écrit l'auteur, l'étape de la grammaire, c'est-à-dire des règles qui gèrent l'analyse du langage et des sciences. Les faits qui, au début de l'apprentissage, ont été appréhendés de façon synthétique sont maintenant étudiés méthodiquement (p. 30). Ainsi, l'éducation trouve son mouvement rythmique entre liberté et discipline (pp. 40–52). Le maître-chercheur est aussi celui qui aide à franchir ce que Gray (1968) appelle le niveau de l'information pour arriver à celui de la connaissance (p. 16). La connaissance, écrit l'auteur, exige ordre et système, relations logiques des faits entre eux, identification des causes et prévisions des effets (p. 17). Si, comme déjà le reconnaissaient les Grecs, le sens commun suffit à montrer que les choses sont ce qu'elles sont, il faut la science ou l'art pour trouver les raisons pour lesquelles elles sont telles. On n'arrive pas à la science ou à l'art sans capacité d'abstraction ou de logique formelle.

La logique abstraite est une condition nécessaire au développement de la pensée, puisqu'elle donne la flexibilité, la capacité d'adopter d'autres perspectives et celle d'examiner une question en faisant abstraction de ses préférences, de ses préjugés, de ses intérêts et des limites de son expérience.

Comme le souligne Aronowitz (1977), tant que l'étudiant et, dans la pensée de l'auteur, tant que la culture se voit comme esclave du concret, tant que l'ensemble de la réalité se dissout dans les choses et que le sens ne peut être autre que littéral (pp. 768–769), on ne peut espérer former autre chose que des consommateurs anomiques (p. 774) d'une culture de masse. Pourtant, il faut bien le reconnaître, la logique pure et simple tend à verser dans l'illusion transcendente, dans cette forme de naïveté qui consiste à croire dans la toute-puissance de la pensée, à mépriser les contingences et les anomalies qui déséquilibrent les grands plans d'ensemble. On peut imaginer que c'est un ensemble de considérations semblables qui a porté le professeur Abbot à troquer le modèle du maître pour celui de facilitateur.

L'empathie du facilitateur

Au début des années 1970, le professeur Abbot en vient, comme d'ailleurs un grand nombre de ses collègues, à une double constatation: il y a plus et autre chose à faire en éducation que de former des esprits disciplinés; par conséquent, il faut, pour enseigner, être plus et autre chose qu'un savant et un maître-chercheur. Déjà, au début du siècle, Chesterton avait signalé que si, pour bien enseigner les mathématiques à John, il est nécessaire de connaître les mathématiques, il faut surtout bien connaître John. En Suisse, Ferrière et, en Angleterre, Neill avaient mis sur pied des écoles où ce n'était pas le savoir objectif mais la créativité, la spontanéité, le travail et la coopération des enfants qui se trouvaient au centre, au début et à la fin de tout apprentissage. La pédagogie libertaire était née. Arrivée aux États-Unis, elle prend le nom d'éducation progressive et se donne comme devise: "We teach students, not courses" (Axelrod, 1955, pp. 201–202; 1973, p. 38). De tous les vocables qu'on adopte pour la nommer (Eisner, 1979, p. 57; Eisner & Vallance, 1974, Part 3; Joyce & Weil, 1980, chap. 9–12; Schiro, 1980, chap. 4), celui qui décrit le mieux la révolution copernicienne qui se produit alors en éducation est l'expression bien connue d'éducation centrée sur l'apprenant.

Pour se centrer sur l'étudiant, l'éducation doit d'abord se décentrer du corpus de connaissances à acquérir, de l'ensemble de disciplines à maîtriser, de la liste des textes à analyser (Axelrod, 1955, p. 202). Tout doit partir de l'expérience du sujet pour arriver, non plus tant à meubler ou à former son esprit, mais à changer ses attitudes et son comportement (Axelrod, 1973, p. 38). Il y a, écrit Martin (1969), des sujets tels que la guerre et la paix, le mariage et le divorce, la violence et la pauvreté, l'amour et l'amitié, qui ne seraient reconnus par aucune discipline, mais qui pourtant affectent de façon vitale la vie des étudiants (p. 28). L'auteure traduit bien le sentiment des protagonistes de l'éducation centrée sur l'étudiant quand elle écrit: confrontés au fait que l'expérience résiste aux canons des disciplines, les

tenants de l'éducation classique disent: "Tant pis pour l'expérience"; il faut plutôt dire: "Tant pis pour les disciplines" (p. 30). Parce qu'elle a déplacé le centre des savoirs sur l'expérience de l'apprenant, l'éducation dite progressive ne se fait plus par exposés didactiques ni par discussions, mais à travers des mises en commun. Ces échanges de vues présupposent que la vérité n'est ni donnée de façon absolue, ni dispensée par une autorité, ni à trouver méthodiquement. Apprendre, ce n'est ni recevoir ni découvrir ce qui était; c'est suivre une démarche qui procède tantôt par à-coups et de façon hésitante, parfois rapidement et souvent en trébuchant, dans des sentiers qui ne sont pas tracés par la logique et qui peuvent finir par se rejoindre à des carrefours assez imprévisibles.

Le modèle d'éducation centrée sur l'expérience du sujet, c'est enfin et surtout la *client-centred therapy*. L'étudiant, comme le client, est appelé à trouver en lui-même et par mode intuitif, les données qui lui permettront de se connaître et de connaître le monde. Parvenu à cette étape de son développement, le professeur Abbot se fait facilitateur. Ses cours deviennent des rencontres informelles: l'étudiant n'a plus à écrire ni dissertations ni rapports; il s'agit pour lui de choisir et de faire des lectures, d'assister à des événements culturels et de participer aux "literary happenings" de la classe (Axelrod, 1973, p. 118). En renonçant à enseigner, le professeur Abbot met en pratique la pensée de Rogers (1969; 1983) pour qui apprendre et enseigner sont des activités mutuellement exclusives (1969, chap. 6). Devenu facilitateur, le professeur Abbot s'implique personnellement avec ses étudiants qui, maintenant, l'appellent "Steve" (Axelrod, 1973, p. 58), et constatent avec satisfaction: "Steve joined the human race" (p. 115). Le professeur humain est celui qui sert non plus de modèle mais de catalyseur (p. 58) ou de personne-ressource, qui renonce à l'exercice de l'autorité pour devenir l'un des membres du groupe (p. 33) à qui il remet la tâche de choisir et de planifier ses activités (Axelrod, 1955, p. 205; Rogers, 1969, pp. 11-97; Rogers, 1983, pp. 45-93). Les transcriptions des cours du professeur Abbot (Axelrod, 1973, pp. 115-147) illustrent ce qui pourrait bien être considéré comme produit optimal de l'éducation centrée sur la personne et l'expérience de l'étudiant, soit la confiance faite à la personne, le sens de l'autonomie personnelle, la valorisation de l'expression des idées, des sentiments et des questions, le climat des relations interpersonnelles, la continuité établie entre activités scolaires et réalité journalière.

Pourtant, on ne peut s'empêcher de constater qu'en adoptant cette orientation, on a non seulement mis l'étudiant et son expérience au centre des apprentissages mais on lui a aussi cédé tout l'espace autrefois consacré aux savoirs. Dans sa forme la meilleure, l'enseignement centré sur les contenus et les disciplines intègre ce que Joyce et Weil (1980) désignent sous les rubriques *instructional effects* et *nurturant effects* (pp. 45, 59, 73, 92, 128). Par

contre, l'enseignement centré sur l'étudiant a comme but et, quand il est réussi, comme résultat, les seuls *nurturant effects* (p. 163). Quand, au cours des années 1970, le professeur Abbot décrit son travail en termes de *Working With Students as People* (Axelrod, 1973, chap. 6), en autant qu'il adopte l'idéologie éducative qui domine cette époque, il conçoit la personne en termes d'affectivité et l'éducation en termes de développement psychosocial. Si l'éducation veut être une entreprise de formation de la pensée, il faudra dépasser ce modèle où les critères d'un travail réussi ne sont jamais définis (Schiro, 1980, p. 328). Il faudra aussi retrouver le sens de ce qu'on appelle le dialogue socratique. En effet, dans les rencontres où il s'agit de partager son vécu, on semble avoir perdu de vue le fait que la maïeutique, loin d'être une occasion d'affirmation de soi et de déclaration spontanée de ses opinions, était un exercice d'interrogation et de remise en question de soi et de ses croyances. Si bien que se connaître soi-même est autrement plus exigeant que s'exprimer librement (Fishman, 1985).

Si le maître qui s'est fait facilitateur peut se réjouir de s'être délesté d'un poids de fausse autorité, il pourrait se demander s'il n'a pas en même temps perdu quelque chose d'essentiel à l'éducation, soit ce que Prost (1985) appelle "la juste distance pédagogique" grâce à laquelle l'éducateur saurait, dans ses relations avec ses élèves, "se mettre à leur portée sans se mettre à leur niveau" (p. 71). C'est ce qui a manqué aux maîtres qui ont voulu se faire camarades (Schmidt, 1936). De plus en plus, on commence aujourd'hui à se demander si la meilleure façon de faciliter l'apprentissage ne serait pas encore d'enseigner comment s'y prendre pour apprendre; s'il ne faudrait pas aussi mentionner que, même une fois facilitées, certaines étapes de la tâche d'apprendre, dans quel que domaine que ce soit, ne seront jamais faciles. Quand un enseignant commence son cours par la déclaration "Mesdames, Messieurs, nous n'avons rien à vous apprendre" (Balthazar et Bélanger, 1989, p. 169), on serait justifié de se demander si la facilitation se fait dans le sens de ceux qui ont à apprendre ou, comme le souligne le sens commun des payeurs de taxes (Kozol, 1985, p. 208), en faveur de ceux qui sont payés pour enseigner. Ce sont des questions de ce genre qui préoccupent, par exemple, Grand'Maison (1978) quand il décrit une école enfirouâpée,⁵ Legendre (1979) qui fait état de l'"in-formation" des maîtres et Morin (1973), alors qu'il était jeune professeur en sciences de l'éducation.

Le mouvement *Back to Basics* préconise deux voies de réponse: le retour en arrière, à l'époque de la simple transmission des savoirs ou, selon le modèle plus contemporain, la mise au point d'une technologie plus efficace et plus efficiente de l'instruction (Eisner, 1979, p. 67). Nous proposons une autre solution. Certes, pour enseigner, il faut plus que les savoirs du savant. Heidegger (1983) écrit: "Enseigner . . . veut dire faire apprendre . . . et c'est tout autre chose que d'être un professeur célèbre" (p. 89). Il faut aussi, plus

que les savoir-faire du technicien. Pour réussir à faire apprendre, pour enseigner à penser, il faut encore plus et autre chose que l'empathie du facilitateur. C'est ce que démontre le mouvement de revalorisation de la formation fondamentale.⁶

La sagesse du mentor

Certains professeurs parviennent, dans l'exercice de leur métier, au niveau de la pensée dialectique. Dépassant les perspectives dichotomiques, ils arrivent à ressaisir et à transformer l'une par l'autre l'éloquence éclairante du maître et le silence chaleureux du facilitateur; ils deviennent source d'inspiration. Chez eux, l'acceptation du facilitateur est transformée par les exigences du maître; ils deviennent source de motivation. Ils ne considèrent pas détenir les réponses mais reconnaissent qu'ils savent chercher; ils ne conçoivent pas leur rôle comme consistant à renvoyer chacun à ses questions; ils enseignent à chercher. C'est que, pour eux, l'autonomie de l'apprenant n'est pas une donnée de départ; l'expérience leur a appris qu'elle arrive, dans la mesure où elle arrive, au bout d'une lente conquête. Ceux-là deviennent mentors. Au cours de la dernière décennie, le monde de l'éducation a commencé à explorer le concept de mentor.⁷ Depuis les travaux de Sheehy (1976 et 1981) et ceux de Levinson, Darrow, Klein, Levinson et McKee (1978), on redécouvre ce personnage que Daloz (1986) décrit comme étant Athena, la sagesse prenant figure humaine. La pensée devenue sagesse est discernement. Elle permet de reconnaître dans quelles circonstances et de quelle façon les contradictions doivent être non plus éliminées mais réconciliées.

C'est précisément cette sorte de maturité de la pensée qui manque aux jeunes "Yogi post-conventionnels de Kohlberg" (Guindon, 1981); c'est cette sorte de logique qui fait défaut à l'adolescent philosophe (Gilligan & Murphy, 1979; Murphy & Gilligan, 1980) au moment où il se trouve confronté non plus à un dilemme hypothétique mais à une problématique réelle. Pour Basseches (1984), la pensée adulte est la pensée dialectique. De même, pour Perry (1970), le développement intellectuel et moral consiste à dépasser aussi bien la clarté d'une pensée dualiste que la confusion du relativisme épistémologique, pour arriver à la complexité et à la justesse d'une pensée contextuelle. La pensée contextuelle est aussi nécessaire au jugement pédagogique qu'au jugement moral. En effet, si les moralistes ont parlé de l'art de bien conduire sa vie ou de bien exercer son métier d'homme, les éducateurs parlent aussi de l'art et du métier d'enseigner. Il s'agit dans les deux cas de ce que Maritain (1963) appelle une "science de praticien," de savoirs qui sont d'un registre autre que les sciences spéculatives mais que, souligne l'auteur, on a bien tort de sousestimer (pp. 625-627). De l'avis de

Kegan (1982), l'art ou le métier de l'éducateur consiste à savoir offrir à la fois la confirmation qui donne confiance dans ce qui est, la contradiction qui met au défi d'aller au bout de soi et la stabilité qui permet la réintégration de ce qui était dans ce qu'on est devenu.

Ainsi, écrit Daloz (1986), l'enseignant mentor doit d'abord savoir appuyer la personne dans ce qu'elle est. Comme Kegan (1982), l'auteur voit le milieu éducatif comme constituant un *holding environment*, c'est-à-dire un lieu où la personne est "tenue dans les bras," un peu à la manière de Virgile qui, à plusieurs reprises, porte le jeune Dante "sur son cœur, plus comme un fils que comme un compagnon" (Dante, 1313–1321/1866, chant XXIII). Tenir une personne c'est, écrit Daloz (1986, pp. 215–219), savoir lui inspirer la confiance fondamentale dans ce qu'elle est; c'est la seule façon de l'encourager à avancer. C'est aussi répondre au besoin de sécurité intellectuelle du débutant qui demande à son mentor d'être une autorité, c'est-à-dire un point de repère. Appuyer l'étudiant c'est encore parfois le précéder, lui proposer une structure et, à l'occasion, lui exposer certains savoirs. Virgile dit: "Je connais le terrain" (p. 107); il écarte les obstacles et intervient pour protéger Dante contre les bêtes.

Mais il arrive que Virgile s'impatiente: "Il faut, dit-il, que tu te *déparesses*" (chant XXIV). Il force Dante à regarder des spectacles terrifiants (chant XX) et le désapprouve sur un ton de colère (chant XXV). De la même façon, le mentor sait mettre au défi (Daloz, 1986, pp. 225–229). En posant des exigences, en contredisant, il met en demeure de passer de ce qui est à ce qui peut et doit être. L'importance de la contradiction en éducation est bien ce que cherche à souligner Postman. L'auteur qui avait présenté l'enseignement comme une activité de subversion (Postman & Weingartner, 1969) le voit maintenant comme une activité de conservation (Postman, 1979). Pour lui, comme pour Platon dont il s'inspire, enseigner c'est résister à une culture qui paralyse la pensée par la *musikè* télévisuelle. La fonction de contradiction est aussi celle que Brookfield (1987) demande au "critical teacher." Il faut, écrit l'auteur, savoir aider à déconstruire, afin de mettre au jour les présupposés de ce qu'on tient comme étant évident. Les croyances deviennent ainsi "conscientes d'elles-mêmes" (Fishman, 1985, p. 186). Alors, on découvre que la réalité n'est pas toujours ce qu'elle paraît être et même qu'elle pourrait être différente (Brookfield, 1987, p. 68). C'est cette fonction de l'éducateur que Shor (1980) réclame sous le nom de pédagogie libératoire et que décrit Greene (1986) en proposant une pédagogie critique. En exerçant l'aspect contradiction de l'intervention éducative, le mentor invite à passer de la perception de ce qui est réel à la vision de ce qui constitue une réelle possibilité. Mais la contradiction, si elle veut être créatrice, est un art. Alors même que Virgile adresse à Dante des reproches "qui (le) faisaient rougir de honte," il sait "apporter des consolations. Ainsi la balance qu'Achille avait

reçue de son père faisait des blessures qu'elle avait le don de guérir" (chant XXI).

Mais là où Virgile démontre de la façon la plus décisive son art d'éducateur, c'est lorsqu'au tout début d'un voyage qui sera long et pénible, il présente à l'aspirant poète, Homère, Horace, Ovide et Lucain. Non seulement Dante se trouve-t-il devant les grands, mais il se retrouve "le sixième parmi ces grands hommes si renommés" (chant IV). Offrir à l'étudiant une vision de ce qu'il peut devenir (Daloze, 1986, pp. 229–235) est la façon la plus forte de pratiquer une pédagogie d'appui et d'appel; appui à la personne telle qu'elle est et appel à ce qu'elle peut et veut devenir (Giroux, 1988). À l'ère du relativisme épistémologique et moral, le monde de l'éducation se montre particulièrement réticent à proposer des modèles; pourtant, l'expérience journalière et la recherche soulignent le rôle indispensable de l'idéal incarné dans un modèle. Offrir une vision, c'est aussi ouvrir des horizons; Virgile amène Dante à la rencontre des constructeurs des civilisations passées. Il lui présente "des esprits sublimes" qui ont exploré divers domaines de la pensée: Socrate et Platon, puis Sénèque, Euclide, Hippocrate, Averroès (chant IV). Au sortir des décennies où l'on a trop facilement opposé contenus et processus, il importe aujourd'hui de souligner l'importance, si on veut former la pensée, de transmettre un certain bagage de connaissances. L'étudiant, pas plus que le chercheur, ne peut tout découvrir; pourtant, si on veut qu'il puisse mettre en question ce qui est, il faut qu'il ait l'occasion de voir autre chose. Il faut surtout qu'il puisse voir ce qui est dans une perspective plus large que l'ici-maintenant.

Si l'on devait exprimer en un mot l'essence de l'art, ou le plus grand défi du mentor, il faudrait dire: le sens du *kairos*, le *good timing*. En effet, s'il faut savoir parler et se taire, appuyer et désapprouver, précéder et suivre, intervenir et disparaître, il faut surtout, pour éduquer, savoir à quel moment agir. La science du praticien, si elle est une *praxis*, ne sera jamais une simple et évidente *technè*. L'art du "wise and faithful teacher, guide and friend" (Funk & Wagnalls, 1963), le secret du mentor est une intégration des savoirs du maître et de l'empathie du facilitateur. Pour lui, le mot de Chesterton n'est pas une invitation à renoncer aux mathématiques en faveur de John; il a autant de respect pour la matière qu'il enseigne que pour la personne à qui il l'enseigne. Pour lui, il n'est pas question de compromis mais d'une synthèse entre apprendre et enseigner, entre liberté et discipline dans l'apprentissage (Whitehead, 1949, pp. 40–52).

CONCLUSION

Parmi tous les mandats qu'on voudrait aujourd'hui confier à l'école, celui qui revient spécifiquement à cette institution est de susciter et de former la

capacité de penser, c'est-à-dire de peser les choses. Pour cela, l'école doit savoir inspirer la curiosité intellectuelle, le respect des données telles qu'elles sont et le sens de l'analyse rigoureuse. Elle doit, de plus, offrir des occasions de distinguer entre les problèmes où il s'agit d'éliminer les contradictions et les contextes où il faudrait plutôt et le mieux possible les réconcilier. Mais décrire le mandat, c'est aussi et en même temps suggérer quelles doivent être les qualités intellectuelles et personnelles de celui qui veut faire de l'enseignement une profession. Il faut, au praticien de l'éducation, la rigueur de l'esprit de géométrie: les savoirs du maître et les exigences face à ce qu'il enseigne. Il lui faut aussi l'esprit de finesse: le tact, l'attitude empathique du facilitateur ou la sensibilité face à la personne à qui il enseigne. Cette sorte de synthèse ne se fait qu'avec le temps, l'expérience et le développement d'une pensée de type dialectique; elle est le fait de la maturité professionnelle. C'est en cela que la figure de Mentor ou celle de Virgile est une image de ce que serait la sagesse éducative.

NOTES

- ¹ "Cette année, enseignants et élèves, partout au Canada, exploreront des sujets aussi variés que le déboisement planétaire, la faim dans le monde, les droits de l'homme, la paix et les conflits, la souveraineté et la dette du Tiers-monde... Dans toutes les disciplines et toutes les classes, les enseignants s'efforceront d'intégrer leurs cours dans un contexte planétaire" (Dufort, 1988). Voir aussi Alladin, 1989.
- ² L'expression contemporaine de pensée critique pourrait être vue comme une redondance; penser (*pensare*) veut dire juger (*kritique*), le penseur étant le *kritikos*, celui qui sait juger, l'arbitre qui, dans un débat (*krisis*), sait rendre un jugement décisif.
- ³ Dans une étude de type empirique, Fuller (1969) observe le développement professionnel d'un groupe d'enseignants de l'élémentaire. De l'avis même de l'auteure, les étapes décrites ne seraient que partiellement généralisables aux "college professors" (p. 222).
- ⁴ Axelrod (1973) note: "Our findings do not permit us to assert that the same three stages in the same order would constitute the right progression for every professor" (p. 59). L'étude se veut descriptive. Pourtant, le fait même de présenter un itinéraire laisse entendre qu'on lui reconnaît une certaine valeur exemplaire. Si le ton n'est pas prescriptif, il est clairement suggestif.
- ⁵ Enfirouâper: berner outre mesure. Tromper. (Dionne, 1979).
- ⁶ En 1979, les professeurs de Berkeley emboîtaient le pas à leurs collègues de Harvard pour imposer un *core curriculum* et élever le niveau des exigences scolaires pour les candidats au diplôme de premier cycle (Laliberté, 1984, p. 116).
- ⁷ Une recherche documentaire informatisée a livré au-delà de cent rapports de recherches. Il s'agit de programmes de *Mentoring* mis sur pied aux États-Unis dans le cadre de la formation des jeunes enseignants.

RÉFÉRENCES

- Adler, M. (1983). *How to speak and how to listen*. New York: Macmillan.
- Alladin, I. (1989, May-June). Teaching for global awareness. *The ATA Magazine*, pp. 6-11.
- Aristote. (1962). *Politique* (traducteur, J. Tricot). Paris: Vrin. (Ouvrage original publié entre 347 et 335)
- Arlin, P.K. (1975). Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602-606.
- Aronowitz, S. (1977). Mass culture and the eclipse of reason: The implications for pedagogy. *College English*, 38, 768-774.
- Axelrod, J. (1955). Group dynamics, nondirective therapy and college teaching. *Journal of Higher Education*, 26, 200-208.
- Axelrod, J. (1973). *The university teacher as artist: Toward an aesthetics of teaching with emphasis on the humanities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ayer, A.J. (1952). *Language, truth and logic*. New York: Dover Publications.
- Balthazar, L. et Bélanger, J. (1989). *L'école détournée*. Montréal: Les éditions Boréal.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bissonnette, L. (1987). Mise à jour de la mi-colloque. In *Les actes du colloque national sur l'enseignement postsecondaire* (pp. 87-94). Halifax: L'Institut de recherches politiques.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L.A. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dante, A. (1866). *La divine comédie* (3e éd.; traducteur, M. le Chevalier Artaud de Montor). Paris: Librairie De Firmin Didot. (Ouvrage original publié entre 1313 et 1321)
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Dionne, N.E. (1974). *Le parler populaire des Canadiens français*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dufort, J. (1988, octobre). [Lettre circulaire, Association canadienne des syndicats des écoles, Ottawa.]
- Eble, K.E. (1988). *The craft of teaching: A guide to mastering the professor's art* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisner, E.W. (1979). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E.W., & Vallance, E. (Eds.). (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ennis, R.H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111.
- Fishman, E.M. (1985). Counteracting misconceptions about the Socratic method. *College Teaching*, 33, 185-188.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-227.
- Funk & Wagnalls. (1963). *New "standard" dictionary of the English language*. New York: Funk & Wagnalls.
- Gilligan, C., & Murphy, M. (1979). Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of the fact. *New Directions for Child Development*, 5, 85-99.

- Giroux, A. (1988). L'éducation morale: réinventer une transcendance affective. *Journal of Educational Thought*, 22, 77-96.
- Giroux, A. (1990). L'éducation morale: réinventer les logiques de la réflexion. *Journal of Educational Thought*, 24, 14-27.
- Grand'Maison, J. (1978). *L'école enfirovâpée*. Ottawa: Stanké.
- Gray, G. (1968). *The promise of wisdom: A philosophical theory of education*. New York: Harper & Row.
- Greene, M. (1986). In search of a critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 54, 427-441.
- Guindon, A. (1981). Kohlberg's postconventional yogis. *Église et théologie*, 12, 279-306.
- Hallet, G.L. (1984). *Logic for the labyrinth: A guide to critical thinking*. Washington, DC: University Press of America.
- Halpern, D.F. (1984). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heidegger, M. (1983). *Qu'appelle-t-on penser?* Paris: Presses universitaires de France.
- Joyce, B., & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Plume Books.
- Labouvie-Vief, G. (1980). Beyond formal operations: Uses and limits of pure logic in life-span development. *Human Development*, 23, 141-161.
- Laliberté, J. (1984). *La formation fondamentale: la documentation américaine*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Legendre, R. (1979). *Une éducation... à éduquer!* Montréal: Éditions Ville-Marie.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Maritain, J. (1963). *Distinguer pour unir: les degrés du savoir*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Martin, J.R. (1969). The disciplines and the curriculum. *Educational Philosophy and Theory*, 1, 23-41.
- Montaigne, Michel de. (1927). *Essais* (publiés sur l'exemplaire de Bordeaux, avec introduction par Fortunat Strowski). Paris: Éditions de la chronique des lettres françaises. (Ouvrage original publié en 1580)
- Morin, L. (1973). *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Murphy, J.M., & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development*, 23, 77-104.
- O'Neill, T. (1985). *Censorship-opposing views*. St. Paul, MN: Greenhaven Press.
- Ontario Ministry of Education. (1983). *Personal and societal values*. Toronto: Government of Ontario.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses universitaires de France.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Postman, N. (1979). *Teaching as a conserving activity*. New York: Delta Books.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Delta Books.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- Riegel, K.F. (1973). Dialectical operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.

- Riegel, K.F. (1979). *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn in the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Roszak, T. (1986). *The cult of information: The folklore of computers and the true art of thinking*. New York: Pantheon Books.
- Ruggiero, V.R. (1975). *Beyond feelings: A guide to critical thinking*. Palo Alto, CA: Mayfield Publications.
- Schiro, M. (1980). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schmidt, J.R. (1936). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire: étude historique et critique*. Paris: Éditions Delachaux et Niestlé.
- Sheehy, G. (1976, 1974). *Passages: Predictable crises of adult life*. New York: Dutton.
- Sheehy, G. (1981). *Pathfinders*. New York: Bantam Books.
- Shor, I. (1980). *Critical thinking and everyday life*. Boston: South End Press.
- Sternberg, R.J. (1985). Teaching critical thinking. Part I: Are we making critical mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67, 194–198.
- Sternberg, R.J. (1985). Teaching critical thinking. Part II: Possible solutions. *Phi Delta Kappan*, 67, 277–280.
- Whitehead, A.N. (1949). *The aims of education*. New York: Mentor Books.

Aline Giroux est professeure à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 145, rue Jean-Jacques Lussier, Ottawa, Ontario, K1N 6N5.