CZU: 37.015 **DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13347835**

ENSEIGNER- UN METIER DES SAVOIRS OU DES SAVOIRS SANS METIER

Steluța POSTOVANU

master în filologie, asistent universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: https://orcid.org/0000-0001-7746-2244

Vitalina BAHNEANU

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM
orcid id: https://orcid.org/0000-0002-2314-3851

L'enseignement est un métier universel. C'est le métier qui s'exerce presque partout depuis l'Antiquité. La connaissance des éléments du savoirs professionnel de l'enseignement est essentielle et permettrait à ce dernier d'exercer son métier avec encore plus de compétences. Que se passe-t-il quand le maître enseigne ? Que fait-il précisément pour instruire et éduquer les jeunes ? Que faut-il savoir pour enseigner ? À ces questions et à une série d'autres problèmes, nous nous proposons de trouver des solutions et venir avec des approches pédagogiques. Or la pédagogie ne peut occuper pleinement sa place que dans la mesure où elle devient un lieu où se construit le savoir. La pédagogie doit réfléchir sur elle-même, elle doit devenir un lieu d'échange entre ceux qui s'y intéressent : les enseignants, les formateurs de maîtres et les chercheurs. En ce sens, il faut rapprocher les rives afin d'éviter la dérive.

Mots-clés *: enseignement, pédagogie, savoirs, se professionnaliser, apprentissage*

Dans cet article on va tenter de démontrer l'importance de ce métier, qui est l'enseignant. Plusieurs le soutiennent encore, qu'enseigner ne consiste qu'à transmettre une matière à des élèves. Le savoir nécessaire pour enseigner ne se réduit à la seule connaissance du contenu disciplinaire. Celui qui enseigne sait bien qu'il faut plus que simplement connaitre la matière même si cette connaissance est essentielle. Il sait qu'il doit aussi planifier, organiser, évaluer. Penser qu'enseigner ne consiste qu'à transmettre une matière à des élèves, c'est réduire une activité aussi complexe que l'enseignement à une seule dimension. Pour tout dire, la seule connaissance de la matière ne fait pas tout le savoir du *magister*.

Les autres soutiennent aussi, qu'enseigner n'est qu'une affaire de talent. Cela s'exprime par cette sentence entendue si souvent : » enseigner, tu l'as ou tu ne l'as pas ». Bien sûr que le talent est indispensable à l'exercice de n'importe quel métier et qu'en l'absence du talent toute performance est limitée. Cependant, il ne faut pas oublier que le talent seul ne saurait suffire, le travail et la réflexion qui l'accompagne lui sont un support essentiel.

Un grand nombre soutiennent qu'enseigner s'apprend par essais et erreurs. La grande majorité d'enseignants témoignent qu'ils ont appris leur métier par expérience. Le savoir d'expérience occupe une place très importante dans l'enseignement, comme dans toute autre pratique professionnelle d'ailleurs. En même temps, ce savoir d'expérience ne peut constituer la totalité du savoir enseignant. Il doit être alimenté des évènements présents et inventer des solutions nouvelles. Cependant, dans sa pratique pédagogique, l'enseignant ne peut tout acquérir par expérience, il doit posséder un corpus de connaissances qui l'aideront à ‘''lire'' la réalité et à y faire face. [1, p,16]

Une autre manière d'envisager l'enseignement est la culture. Un professeur cultivé serait garant de l'apprentissage de ses élèves. Chaque enseignant a en tête quelques grands professeurs dans son propre parcours scolaire qui étaient des exemples de la culture. Le savoir culturel est bien sûr essentiel dans l'exercice du métier, mais il ne faut pas lui réserver la part exclusive.

Clermont Gauthier [1, p.19] remarque que le défi de la professionnalisation auquel nous sommes désormais confrontés dans l'enseignement nous oblige à éviter ces deux erreurs d'un métier sans savoir et de savoirs sans métier. Il est certain que fonder l'enseignement sur la connaissance de la matière, l'expérience, le talent ou la grande culture ne favorise en aucune façon la formalisation de savoirs et de savoirs-faire spécifiques pour exercer le métier. À notre avis il est beaucoup plus signifiant de penser l'enseignement comme la mise en action de nombreux savoirs construisant une sorte de réservoir dans lequel l'enseignant puise pour répondre à ses questions précises. Dans cet ordre d'idées, C. Gauthier propose une série de savoirs qui aide l'enseignant dans son activité pédagogique.

SAVOIRS	**SAVOIRS**	**SAVOIRS**	**SAVOIRS**	**SAVOIRS**	**SAVOIRS**
Disciplinaires (La matière)	Curriculaires (Le programme)	Des sciences de l'éducation	De la tradition pédagogique (La coutume)	D'expérience (La jurisprudence privée)	D'action pédagogique (La base de connaissances en enseignement ou la jurisprudence publique validée)

Une discipline d'étude fait l'objet de nombreuses transformations pour devenir un programme d'enseignement. L'institution d'enseignement sélectionne et organise certains savoirs produits par les sciences et en fait un corpus qui sera enseigné dans les programmes éducationnels. Ces programmes sont élaborés par d'autres acteurs que les enseignants, souvent des fonctionnaires d'Etat ou des spécialistes des diverses disciplines. La détermination d'une base de connaissances en enseignement, par la spécification des savoirs d'action pédagogique, est actuellement un problème crucial qui mérite d'être pris en considération. Il est important d'en examiner les enjeux, d'en formuler la problématique et d'en estimer les résultats.

Les termes comme éducation, pédagogie, didactique, enseignement, instruction sont utilisés depuis des années et leurs significations parfois s'opposent. Dans notre recherche nous allons essayer de faire lumière à ce sujet.

Premièrement, il faudrait dire que le terme « éducation » représente l'action exercée par les générations adultes sur les jeunes générations, afin de susciter chez ces dernières des transformations physiques, intellectuelles et morales estimées désirables par la société. C'est la définition classique de Durkheim [1, p.94]. L'éducation vue ainsi, précise le chercheur, ne se déroule pas qu'à l'école, mais dans la famille, dans la société en général. L'école comme type d'organisation sociale particulière, produit une action originale qui lui appartient en propre. En plus d'éduquer, l'école est mandatée par la société pour « instruire ». Elle doit transmettre un certain nombre de savoir-faire qui ne peuvent être donné ni dans la famille, ni dans les autres institutions sociales. Les enseignants sont les acteurs mandatés, pour exercer les fonctions d'éducation et d'instruction à l'école. Ils occupent un espace spécifique dans l'école, la classe où ils transforment un certain nombre de valeurs et de contenus culturels aux jeunes.

Poursuivant notre étude des concepts, il faut souligner que dans la classe, l'objet d'étude est la relation enseignement-apprentissage. Après avoir analysé plusieurs définitions de la didactique, Altet [2, p.13] offre une solution intéressante suggérant de réserver le terme didactique à tout ce qui concerne les contenus disciplinaires et l'apprenant comme sujet d'apprentissage.

Certains semblent soutenir que la didactique se déroule dans un temps différent de la pédagogie. Par exemple, pour Astolfi « la didactique travaille en amont de la réflexion pédagogique » et « s'arrête à la porte de la classe. » [2, p.17] Altet critique cette position parce que pour elle, la didactique ne se limite pas à ce qui précède l'action, elle a aussi à voir avec ce qui se passe dans la classe. Selon Altet, tout ce qui touche aux pratiques enseignantes et aux relations entre les acteurs relève du domaine de la pédagogie. Dans cet ordre d'idées, chacun considère l'élève différemment : l'élève du didacticien, c'est l'apprenant alors que celui du pédagogue, c'est le groupe, le collectif de la classe qu'il doit instruire et éduquer. Pour Altet, pédagogie et didactique ne recouvrent chacune qu'un versant de la réalité du couple enseignement-apprentissage : « Didactique et pédagogie sont deux approches complémentaires dans l'analyse du processus enseignement-apprentissage qui cherche à produire des savoirs pour comprendre les pratiques d'enseignement et d'apprentissage » [2, p.17].

Dans notre concept, la didactique, c'est la transmission de la matière, tandis que la pédagogie c'est la gestion, la communication, les relations interpersonnelles dans la classe. Mais il ne faut cependant pas, nier ici l'importance de l'élève et de l'apprentissage dans l'étude de la pédagogie. Plus encore, Doyle [3, p.39] parle de deux tâches majeures que l'enseignant doit réaliser. La première tâche c'est l'enseignement des contenus : couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments sont maitrisés, donner le goût des études des diverses matières. Bref, c'est de l'instruction. La seconde tâche concerne les fonctions de gestion de la classe : l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc.

D'après Shulman [4, p.8] « Deux types de programmes sont suivis, deux types de curriculum sont négociés. Un des programmes concerne les aspects organisationnel, interactionnel, social et de gestion de la vie de classe. Le deuxième est la tâche scolaire, les devoirs scolaires, le contenu des cours et le curriculum. Ces deux programmes, ces formes de transmission pédagogique, sont au cœur de l'entreprise éducative ; en d'autres termes, ils recouvrent deux fonctions pédagogiques fondamentales exécutées par l'enseignant : instruire et éduquer ».

La majorité des enseignants procurent aux élèves une certaine quantité de pratique guidée, mais les enseignants les plus efficaces y consacrent plus de temps et en font une stratégie d'enseignement explicite. Les enseignants considérés comme les plus efficaces accordent en moyenne une moitié de la leçon à la démonstration et la pratique guidée, tandis que les moins efficaces y consacrent seulement 10 minutes en moyenne. On admet actuellement que les enseignants stimulent la motivation des élèves et favorisent leur apprentissage s'ils enseignent des stratégies cognitives et métacognitives leur permettant de superviser eux-mêmes leurs démarches d'acquisition et de compréhension des connaissances. De plus, les recherches montrent que les élèves apprennent mieux quand les enseignants les stimulent à activer leurs stratégies de création de sens et les autres composantes cognitives et métacognitives de l'apprentissage.

Les recherches sur l'enseignement laissent entendre que l'importance de la relation entre l'enthousiasme manifesté par les enseignants et la réussite des élèves est clairement établie. « Ainsi, l'enthousiasme de l'enseignement se manifeste par plusieurs signes : voix rapide, timbre aigu, variation de l'intonation, mouvement dansant et large des yeux, gestes fréquents et démonstratifs, mouvements de corps empreints de théâtralité, expressions faciales émotives et variées, emploi d'un vocabulaire vivant, acceptation immédiate et enthousiaste des idées et des sentiments, démonstration d'un degré élevé d'énergie ». [1, p.188] En conclusion, on peut affirmer que les classes où la motivation des élèves est élevée, sont celles où les enseignants se montrent capables d'amener chacun à générer sa propre motivation d'apprendre. « Cette entreprise peut avoir du succès si les enseignants se montrent très engagés dans la tâche et s'ils savent faire comprendre par leur intonation, que le contenu du matériel qu'ils présentent mérite une attention particulière », constate Brophy [5, p.27]

« Le pluralisme méthodologique dans la recherche en éducation devient une position faisable et justifiée lorsqu'une nette distinction est établie entre la production ou la genèse des connaissances, d'une part, et l'utilisation ou l'application des connaissances, d'autres part », affirme Fenstermacher [6, p.43]. La logique de l'utilisation des connaissances se situe en contexte réel d'action où l'enseignant doit intervenir et faire appel à ses savoirs produits par la recherche. Pour Fenstermacher [6, p.43] on ne doit pas tendre vers l'application des résultats de recherche par l'enseignant, mais plutôt viser à ce que ce dernier modifie sa rationalité pratique à l'aide de ses résultats.

Pour continuer l'idée, il faut constater que le pilote de l'apprentissage est l'élève lui-même qui construit ses propres connaissances. Chaque apprenant dispose de connaissances et de compétences avec lesquelles il va construire des connaissances nouvelles pour résoudre des problèmes qui lui pose l'environnement. Dans cet ordre d'idées, on

peut se demander sur la place effective tenue par l'usage des TIC [technologies de l'information et de la communication] dans le triangle « Savoir/enseignant/élève » sachant que la relation traditionnelle est transformée du fait que l'apprenant est face à la machine et non à l'enseignant. Pour apprivoiser le caractère innovant des TIC nous nous sommes inspirés des cinq recommandations de Gui Pelletier [7, p.131] :

1. Prendre en compte les pratiques actuelles ;
2. Reconnaître qu'il n'y a pas d'innovation réelle s'il n'y a pas de transformation de pratiques ;
3. Chercher à mieux s'instrumenter dans les domaines de la gestion du désordre et du management des situations complexes ;
4. Reconnaître que le tâtonnement, l'incertitude et la rationalité floue suscitent des résistances et des craintes légitimes à tout processus de changement réel ;
5. Aborder l'innovation comme un engagement dans une démarche collective dans laquelle le sens du changement se construit de manière progressive et non pas comme un but déterminé à atteindre.

L'introduction des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage nous mène vers le constat que les apprenants ont l'occasion de planifier, de gérer et de contrôler le déroulement de leurs activités d'apprentissage. Ainsi ce mode d'apprentissage met en œuvre leur autonomie et leur responsabilisation. Par conséquent, l'enseignant réussit à relever le défi d'une pédagogie favorisant l'autonomie et la motivation des apprenants grâce aux interactions et aux échanges socioconstructivistes. De même qu'en comparaison avec la situation d'apprentissage « conventionnelle », la plupart des élèves manifestent un intérêt spontané et plus grand pour les activités d'apprentissage qui font appel aux technologies

Cette approche innovante de la relation enseignant/apprenant consiste à considérer l'enseignant comme simple médiateur entre la machine, détentrice du savoir, et l'apprenant, acteur de ses apprentissages. De ce fait, l'intégration des TIC dans l'enseignement amène des changements qui affectent tant l'enseignant que l'apprenant. A ce sujet F. Messaoudi rappelle deux définitions complémentaires de l'enseignement/apprentissage. [8, p.132]

D'une part, G. Brown et M. Atkins [1988] considère l'enseignement « comme la mise à disposition de l'élève d'occasion où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Les buts…peuvent être des gains dans les connaissances, un approfondissement de compétences en résolution des problèmes ou encore des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement ».

D'autre part, R. B. Kozman [1991] résume l'acte d'apprendre comme suit : « l'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ».

Nous considérons que l'apport des TIC est majeur au niveau de la motivation des apprenants mais lance également un double défi du savoir et du savoir-faire. En effet, affirme F. Messaoudi [8, p.132] « les sociabilités engendrées en ligne ont contribué

très efficacement à l'apprentissage. Les résultats obtenus sont satisfaisants à différents niveaux : cognitif, pédagogique et métacognitif ».

De plus, l'efficacité pédagogique des nouveaux outils pédagogiques et didactiques vient du fait qu'ils sont élaborés de manière à atteindre des objectifs qui dépasse la simple acquisition de connaissances ou des règles à appliquer, mais ils touchent également les attitudes et les comportements requis des apprenants pour s'intégrer dans leur milieu socioculturel. Ensuite, pour maîtriser le processus d'apprentissage se basant sur les TIC, on devrait considérer le rôle et la maîtrise des connaissances antérieures, le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage, les rôles assumés et partagés par l'ensemble de la communauté éducative, professeurs, élèves et institutions.

Vers la fin de notre analyse, nous voulons mentionner que l'activité de l'enseignant ne découle pas de jugements scientifiques au sens étroit du terme, mais se rapproche par plusieurs aspects des modalités du jugements juridique ; en d'autres mots, comme l'enseignant procède souvent par analogie et que les savoirs pédagogiques qu'il mobilise ont quelque chose à voir avec les savoirs juridiques, le pédagogue est davantage juge que savant. Le maître, comme le juge, est obligé de juger, il ne peut échapper, ce n'est pas la loi qui l'oblige mais la situation pédagogique qui lui commande sans cesse de le faire. Le maître juge mais ses jugements sont gardés dans le secret de sa classe. Il juge en privé, sa jurisprudence est secrète, constate C. Gautier. [1, p.231] « Son jugement et les raisons qui les sous-tendent ne sont jamais connus. Son expérience est cachée et il la garde pour lui. La jurisprudence pour laquelle nous plaidons serait donc la mise au jour de ce savoir d'expérience des enseignants. Il faut travailler à rendre public le jugement des maitres et les motifs qui les sous-tendent, pour formuler des lois d'enseignement, pour formaliser et institutionnaliser la loi ». Le maitre devra constamment juger en tenant compte de l'ensemble du contexte et de ses dimensions contradictoires. C'est là son rôle de créateur et de chercheur.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'activité pédagogique ne découle pas de jugements scientifiques mais se rapproche beaucoup plus des modalités du jugement juridique. Autrement dit, les savoirs pédagogiques ont quelque chose à voir avec les savoirs que l'on retrouve en droit et, par conséquent, le pédagogue doit être perçu davantage comme juge que comme savant. Les jugements de l'enseignant demeurent au secret de sa classe. Et comme il juge en privé, sa jurisprudence reste secrète. Dans ce sens, nous plaidons ici pour un savoir d'expérience des enseignants rendu enfin public, pour la constitution d'une jurisprudence pédagogique.

En guise de conclusion, nous venons de mentionner que dans cette quête d'humanisation de la démarche d'enseignement/apprentissage il faut mettre l'accent sur l'enseignant : un bon enseignant « sait » et « fait » mais surtout « est ». En plus de la maitrise de la méthodologie et de la langue il aura besoin de travailler sur sa propre intelligence émotionnelle. À côté du développement professionnel, le développement personnel devient capital. On avait abandonné l'idée de la recherche d'une méthode parfaite considérée comme une sorte de « pierre philosophale ». Comme l'explique Stevick [9, p.52] « si un enseignement approprié d'un point de vue affectif se met en route, l'atmosphère est tout de suite très positive donc favorable à l'apprentissage ». En plus de cela il faut

que l'enseignant ait bien conscience des besoins de l'apprenant. « Une bonne affectivité sans prise en compte des besoins serait de la manipulation mécanique, mais dans la mesure où on unit les deux parties, on arrive à quelque chose de beau et d'efficace ». [8, p.45] Ce ne sera pas pierre philosophale des alchimistes, mais il y aura une merveilleuse alchimie dans la classe.

Références :

1. GAUTIER, C. Pour une théorie de la pédagogie. Les Presses de l'Université Laval.1997.352p. ISBN :2-8041-2583-1
2. ALTET, M. La formation professionnelle des enseignants. Presse universitaire de France. Paris, 1994.
3. DOYLE,V. Classroom Organization and Management. In M. C.Wittrock Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1986,(p.392-431).
4. SHULMAN, L.S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In M.C. Wittrock (dir.).Handbook of Research on Teaching, 3e édition , New York: Macmillan, 1986,(p.72-82).
5. BROPHY, J., GOOD, T. L. Teacher Behavior and Student Achievement.In M. C. Wittrock (dir.). Handbook of Research on Teaching. 3e édition, 1986, New York: Macmillan, (p.94-107).
6. FENSTERMACHER, G. Philosophy of Research on Teaching. Three Aspects. In M. C. Wittrock (dir.) Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association. 3e édition, , New York: Macmillan,1986, (p.132-145) .
7. PELLETIER, G. Piloter une innovation ou...l'art de gérer l'inutile http://www.afides.qc.ca/PELLETIER/pelletierpiloter.html, consulté le 07.05.2024
8. Les Cahiers de l'Asdifle. Les approches non conventionnelles en didactiques des langues. Février 2007, Paris, octobre 2007, Nancy, 146p. ISSN : 1159-604X
9. STEVICK, E. Memory, Meaning and Method: A View of Language Teaching, 1996, Boston, 256 p.
10. http://www.fing.fr/jsp/fiche_actualite.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1130829179048&LANGUE=0&RH=UPFING, consulté le 07.05.2024