

Les « savoirs de base » qui constituent le métier

Conférence de clôture du colloque de l'Association pour la formation à l'enseignant (AFORME)

13 mai 2008

Plutôt que d'arriver avec un sujet déjà tout préparé, j'ai choisi d'assister pendant ces deux jours à des ateliers et de vous livrer à leur terme, sommairement et sans filet, quelques réflexions suscitées par ce que j'y ai entendu.

Comblant un manque : nommer les savoirs qui éclairent la pratique

Un des thèmes sous-jacents abordés dans beaucoup d'ateliers a été celui de la constitution de l'identité professionnelle lors des stages : comment passer de la situation d'étudiant en éducation à celle d'enseignant dans les écoles, comment passer du tâtonnement des débuts de la pratique à un acte professionnel, comment peut se construire progressivement cette identité à travers les stages.

Je ne parlerai pas de la richesse de ce que j'ai entendu sur le sujet, mais d'une interrogation qui m'est revenue plusieurs fois durant ces deux jours. On constate, chez beaucoup de superviseurs de stages, une préoccupation, celle d'établir un lien entre ce qui est appris dans les cours et la pratique de l'enseignement. On veut sans doute se prémunir contre la critique souvent entendue : à l'université, je n'ai rien appris qui ait pu m'aider dans le métier. Mais je ne suis pas sûr que les moyens utilisés (on signale le lien entre tel contenu de cours et le problème vécu) soient efficaces et convainquent le stagiaire. Pourquoi? Parce que l'approche des connaissances dont il a besoin pour diriger et éclairer son action d'enseignant ne correspond pas à celle que nécessite l'élaboration d'un cours universitaire en sciences de l'éducation.

Les connaissances nécessaires pour comprendre (théorie) ou pour agir (praxis) n'ont pas les mêmes visées. Les premières cherchent à expliquer, les secondes à mettre en œuvre des stratégies d'action. Les premières s'appuient sur la logique, les secondes sur des évidences anthropologiques. Le stagiaire en éducation qui doit affronter une classe n'a que faire à ce moment-là de la théorie. Il a besoin de certains principes d'action qui lui permettront de mieux maîtriser ce qu'il doit réaliser. Il en est de même de tout apprentissage d'une pratique et plus généralement d'un métier, celui du conducteur automobile ou du joueur de hockey ou de l'acteur (voir *Le métier d'acteur* de Stanislavsky) ou du chef d'orchestre (voir *Entretiens sur la musique* de Furtwängler). C'est pour cela qu'il existe en musique, en cuisine ou en golf des « classes de maîtres » ou les apprentis apprennent ces savoirs tacites de caractère général (ce ne sont pas des techniques, mais plutôt des principes d'action) qui font la marque des grands professionnels.

D'où ma question. L'AFORME constitue un bassin extraordinaire de praticiens de l'enseignement, praticiens de qualité puisqu'on les a choisis pour encadrer de futurs enseignants. Il y a donc là, implicite, tacite, des savoirs de l'ordre de la praxis qui sont au cœur même du métier d'enseignant. Pourquoi ne pas les mettre au jour et les formuler? Et c'est l'attention à ces savoirs, puis leur intériorisation progressive, qui aideront le stagiaire à réaliser l'intégration qu'on

cherche à atteindre entre la théorie et la pratique. Cette formulation d'une sorte de corps de doctrine de la praxis paraît d'autant plus nécessaire qu'au Québec, à la différence de la Belgique (cf. la conférence de Carine Dierkens), seuls quelques très rares professeurs universitaires assurent l'encadrement des stagiaires. Les autres évoluent dans leur sphère propre. Aussi, sans un tel référent, la distance entre théorie et pratique continuera à s'accroître.

Quelques « savoirs de base »

Le niveau de formulation de ces savoirs n'est pas facile à établir. Ce ne sont pas des techniques bien qu'elles éclairent leur choix. Ce ne sont pas des applications de théories bien que des théories se soient développées en relation avec eux. Ce sont des espèces d'évidences anthropologiques qui sont au cœur de la pratique enseignante et dans lesquelles, quand on parle entre gens du métier, on se reconnaît.

Plutôt que de ratiociner sur la nature de ces savoirs, je vais, pour en donner une idée, me jeter à l'eau. Si j'avais à dire à un apprenti enseignant quelques « savoirs de base » que je juge importants, les préoccupations qui devraient guider son entrée, puis son progrès, dans la pratique de l'enseignement, que lui dirais-je? J'ai retenu ici trois savoirs de base.

Se préoccuper du temps

« L'espace est le lieu de ma puissance, le temps celui de mon impuissance ». Le temps est notre maître, rien ne se fait sans lui, rien ne se fait contre lui.

Respecter les durées. Celles de la compréhension (lesquelles varient selon les objets et selon les élèves); celles de la pratique (la durée de l'exercice est différente de celle de la compréhension); celles de la maturation (nécessité de l'oubli et donc du retour, de la reprise) : celles des rythmes de progression des élèves (se distinguent-ils entre forts et faibles ou rapides et lents?).

Choisir les moments et équilibrer les temps. Les moments de la journée : ceux pour la théorie, ceux pour la pratique; l'équilibre entre le temps de la découverte et le temps de la formalisation des savoirs; l'utilisation des plages temporelles longues ou réduites selon le type d'activités : enseignement, application, révision; le placement dans le temps des périodes de temps spécialisées : évaluation diagnostique, révision, intégration.

Diminuer les pertes de temps : mise en train, installation, changement d'activités, multitâches.

Avoir des idées claires sur ses rapports au savoir

Le métier d'enseignant est un métier qui s'exerce dans le domaine du savoir. Pour l'exercer correctement, il est important de se positionner par rapport au savoir. Ce n'est pas parce qu'on a un savoir-faire technique qu'on a la capacité et le goût d'enseigner. Il faut aussi aimer le savoir et aimer le communiquer.

Avoir des idées claires par rapport au savoir enseigné ou à enseigner. Savoir enseigner, ce n'est pas exposer son savoir. On n'enseigne pas pour soi, on enseigne pour l'autre. Aussi, enseignement et pédagogie sont liés. « On ne comprend pas bien une chose que quand on est capable de l'expliquer à sa grand-mère » (Albert Einstein) et l'inverse est aussi vrai : « C'est en l'expliquant que l'on comprend bien une chose ». Bien maîtriser son savoir est nécessaire pour bien le transmettre. Les pédagogues qui ont une telle maîtrise des savoirs à enseigner sont les meilleurs quand ils n'oublient pas que c'est l'autre qui doit faire sien ce savoir qu'ils maîtrisent. Aussi, enseigner un savoir, c'est faire de la pédagogie : c'est inventer, trouver des moyens pour que l'autre apprenne, comprenne, maîtrise pour lui-même. Celui qui enseigne doit donc convertir le contenu de ce qu'il sait dans des formes pédagogiquement efficaces qui tiennent compte des niveaux d'aptitudes des élèves.

Avoir des idées claires par rapport aux différentes finalités des savoirs transmis aux élèves. On n'enseigne pas de la même façon et l'on n'insiste pas sur les mêmes choses selon la finalité recherchée : pour l'examen? Parce que c'est dans le programme? Parce que ces savoirs sont prérequis pour d'autres? Parce que c'est une maîtrise de procédés permettant de gagner du temps, de résoudre des problèmes? Parce que ça permet de comprendre son environnement, son histoire? Parce que cela donne des outils qui permettent de remettre en cause les choses? (Si cette dernière préoccupation m'importe, je mettrai l'accent sur le développement de l'argumentation, je présenterai la science comme construction progressive de thèses qui s'opposent aux précédentes, l'art, comme résultante du mouvement imitation-révolte-dépassement).

Se questionner sur son propre intérêt au savoir, sur son appartenance à la confrérie de gens du savoir. Car comment transmettre un goût pour le savoir si l'on ne l'a pas soi-même. Les savoirs que l'on transmet sont des savoirs culturels, des savoirs déjà constitués. S'intéresse-t-on, pour soi-même, à ces savoirs, aux conditions de leur apparition? L'intérêt porté aux savoirs se manifeste par l'intérêt porté aux outils de transmission des savoirs : livres, revues, etc. Lit-on? On remarque vite si quelqu'un est un lecteur ou non. « Il y a ceux qui lisent et les autres, il n'y a pas de plus grande différence entre les hommes ». Et peut-on être lucide si l'on n'écrit pas?

Considérer la classe comme un lieu de création

École, (*skolé*; loisir), lieu où l'élève se construit en construisant. « Sortir de la minorité, c'est se servir de son propre entendement sans la direction d'autrui » (Kant).

Les situations et formes différentes de la stimulation et de l'exercice de l'activité chez les élèves : lors de l'exposé magistral, dans l'alternance des formes d'apprentissage, dans la différenciation des lieux, des regroupements d'élèves, des durées, dans les moments d'interaction entre élèves, dans les moments de contacts personnalisés, dans les activités d'intégration entre disciplines diverses, dans le travail personnel...

Le désir. L'envie, au cœur du désir d'apprendre et de comprendre. Les pannes de désir; le manque de désir; stimuler le désir; alimenter le désir; soi-même (l'enseignant) comme modèle de désir; passer du plaisir reçu au plaisir conquis; faire découvrir le plaisir de la difficulté dépassée; l'expression des attentes et l'éveil du désir...

L'œuvre. S'exprimer, agir, s'exercer; les différentes formes de travaux; l'œuvre comme objectivation de soi; les traces de l'œuvre (le portefeuille); le brouillon et l'œuvre; l'évaluation : le droit à l'erreur (évaluation formative) et le jugement (évaluation sommative); la praxis collective des productions communes...

Le temps, le savoir, l'activité, le désir, la création, l'œuvre (et je pourrais ajouter l'espace : organisation matérielle, rapport avec l'environnement) sont quelques-unes des réalités anthropologiques qui constituent le champ dans lequel s'exerce le métier d'enseignant. Les réalités de ce champ sont antérieures aux constructions conceptuelles que les sciences de l'éducation ont élaborées à partir d'elles. Ces réalités sont aussi l'horizon plus ou moins conscient des méthodes et techniques pédagogiques inventées à travers le temps. C'est donc sur ce terrain que l'on peut trouver ces « savoirs de base » du métier, des savoirs qui ne sont pas de l'ordre d'analyses complexes, mais de l'ordre de principes un peu carrés, évidents, sur lesquels on peut s'appuyer pour « faire », pour exercer un métier, celui d'enseignant.

Paul Inchauspé

Colloque de l'AFORME, 11-13 mai 2008