

Apprendre à enseigner: l'agir enseignant comme objet de l'analyse didactique

Learning to teach: the teaching action as an object of didactic analysis

GHAZI Zakaria

Enseignant chercheur

École Supérieure de l'Éducation et de la Formation

Université Sultan Moulay Slimane- Beni Mellal

Laboratoire de Recherches Appliquées sur la Littérature, la Langue, l'Art et les Représentations Culturelles

Maroc

ghazi.zakaria@gmail.com

Date de soumission : 23/03/2022

Date d'acceptation : 11/05/2022

Pour citer cet article :

GHAZI Z. (2022) « Apprendre à enseigner: l'agir enseignant comme objet de l'analyse didactique », Revue Internationale du Chercheur «Volume 3 : Numéro 2» pp : 95 - 105

Résumé

Cet article renouvelle le questionnement sur l'agir enseignant, dont les fondements épistémologiques ont évolué depuis l'intérêt porté à la complexité dans les approches plurielles. À cet égard, l'élaboration d'un modèle intelligible de la pratique enseignante passe nécessairement par la conjonction de l'expérience et de la recherche. Si, autrefois, celle-ci a relégué au second plan les enseignants- et partant leurs pratiques- comme objet d'étude, ils sont d'ores et déjà inscrits dans les recherches en éducation, non plus dans leur genericité ancienne mais plutôt dans leur diversité actuelle. De nouveaux paramètres de recherche et de variabilité s'annoncent alors, et il nous semble que la didactique peut s'engager davantage dans ce sens : en reconsidérant l'enseignant et sa pratique, en remettant en question l'ensemble des postures relevant de la co-activité enseignant-élève, en tentant de saisir la complexité, la dynamique et la singularité de l'agir enseignant et en réfléchissant aux différentes possibilités méthodologiques, notamment à l'ère des nouvelles technologies numériques.

Mots clés : Agir enseignant ; Complexité ; Didactiques ; Approches plurielles ; Méthodologies.

Abstract

This article renews the questioning of teaching action, because the epistemological foundations have evolved since the interest in complexity in pluralistic approaches. In this regard, the development of an intelligible model of teaching practice requires the conjunction of experience and research. If, in the past, research relegated teachers - and therefore their practices - as an object of study to the background, they are already part of educational research, no longer in their old genericity but rather in their diversity. The didactics is committed in this direction by questioning all the postures relating to the co-activity teacher-student, by trying to grasp the complexity, the dynamics and the singularity of the teaching action and by conceiving new and different methodologies.

Keywords : Act as a teacher; Complexity; Didactics; Plural approaches; Methodologies.

Introduction

Analyser les pratiques pédagogiques, décrire l'univers de la classe du vingt-et-unième siècle, rendre compte des phénomènes qui la composent et d'autres qui s'y déroulent, cerner les scénarios pédagogiques et leur mise en place par les enseignants sont une matière incontournable pour former les futurs enseignants. Les objectifs que nous énumérons miroitent en effet une complexité du réel composé du couple enseignement/apprentissage (en raison des contradictions et des entremêlements des choses dans l'environnement socio-éducatif) et du fait pédagogique. L'analyse des pratiques pédagogiques permet ainsi donc des opérations de classement, peu ou prou complexes, élaborés à partir d'observations et d'accompagnements, pour créer des modèles d'intervention, non point fermés ou exclusifs, non points des orthodoxies, mais des modèles évolutifs conscients de leur faillibilité.

L'on peut se demander, et il ne serait en aucun cas absurde, si l'analyse de l'agir enseignant aurait encore quelque intérêt dans la formation des formateurs. Et, si la réponse est favorable, on pourrait y greffer une question subsidiaire : Qui devrait l'analyser et dans quel objectif ? C'est donc une démarche qui n'est pas sans rappeler son inscription terminologique imprécise. Avant de s'atteler à démontrer son efficacité, indispensable est de commencer par cerner quelques caractéristiques de la démarche, en ce sens qu'elle peut intéresser, comme objet de recherche et de théorisation, la didactique des disciplines et des langues. Nous entendons par l'analyse de l'agir enseignant un ensemble de démarches de formation des praticiens, théorisables car d'abord observables, selon qu'il s'agit de recherche fondamentale ou de recherche appliquée, visant à transformer des pratiques en situations liées aux actes d'enseignement et d'apprentissage, et à développer des stratégies d'innovation en classe susceptibles de répondre aux besoins fluctuants et d'accompagner les progrès environnants.

Dans l'espace de notre article, nous répondrons aux trois questions suivantes : Comment peut-on enseigner à apprendre, et, du côté de l'enseignant, apprendre à enseigner ? La remise en question des formations fondamentales et professionnelles s'impose à cet égard. Avons-nous fait le tour de l'analyse des pratiques pédagogiques pour justifier sa disparition des dispositifs de formation des enseignants ? Il nous semble que les pratiques pédagogiques font l'objet d'évolutions immuables, concomitamment aux transformations que subissent le métier d'enseignant. Conformément à cela, comment réinsérer leur analyse dans des dispositifs de (trans)-formation, de manière à ce qu'elle permette d'apprendre à enseigner et d'innover en classe ? Nous aborderons, dans une première partie, l'intérêt que revêt l'analyse des pratiques

pédagogiques dans la formation des enseignants, étant donné que ceux-ci sont praticiens et théoriciens de l'action éducative. Une deuxième partie sera réservée, subséquemment, aux orientations possibles de la recherche en didactique du français pour examiner à la fois l'acte d'apprentissage et l'acte d'enseignement. La troisième partie, quant à elle, mettra l'accent sur les différentes compétences qui sous-tendent l'agir enseignant : celle qui s'accomplit dans une action contextualisée et celle qui s'attache au savoir en mobilisant plusieurs ressources cognitives.

1. Pratiques enseignantes et enseignement/apprentissage

De nos jours, il est de plus en plus rare de retrouver l'analyse des pratiques enseignantes dans les programmes de formation des formateurs. Cela, en effet, va aux antipodes de leur omniprésence dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix du siècle dernier. Une disparition qui s'explique, entre autres raisons, par la prééminence de la théorie au détriment de la praxis, ce qui hisse, par voie de conséquence, les sciences de l'éducation au premier rang et relègue la recherche pédagogique au second. Si la première a pour objectif de construire des connaissances sur les pratiques d'enseignement, il est du ressort de la deuxième de réfléchir sur l'action. Non point séparées, mais attachées, car elles sont interdépendantes, ces deux disciplines de recherche auraient dès lors pour mission de conjointre la théorie et la pratique, partant du principe que tout pédagogue est double : il est à la fois praticien et théoricien de l'action éducative.

Cette double présence pédagogique de l'enseignant émane de la complexité de l'acte d'enseigner lui-même, lequel se greffe à celui d'apprendre et font de l'espace-classe un « laboratoire » d'échanges et d'interactions, tant savantes que sociales. Convenons-en, donc, les pratiques d'enseignement et les processus d'apprentissage forment un tout insécable où les deux, en interagissant continûment, contribuent à la théorisation de l'agir enseignant. Si, avance Bru, l'acte d'enseigner consiste à mettre en place un ensemble de situations didactiques, pédagogiques, temporelles, relationnelles et affectives susceptibles de favoriser l'apprentissage, la réflexivité s'impose depuis lors comme pratique que déploie un enseignant avant, pendant et après son action (Bru, 2007). Celle-ci ne sera constructive que si elle rend compte de cet aspect multidimensionnel de l'agir enseignant, en ce sens où celui-ci est amené à contribuer à l'installation des connaissances déclaratives, mais, en sus, à proposer des situations permettant à l'élève de mettre en pratiques ses connaissances procédurales. D'où l'importance, d'une part, de la tâche en tant que consigne/condition favorisant les

apprentissages, et de l'autre du regard sur sa propre action tant sur le plan théorique que méthodologique.

Point n'est besoin de rappeler, dès lors, que l'analyse des pratiques enseignantes est formatrice pour tout pédagogue. C'est, en effet, dans cette perspective que Bronckart propose trois orientations possibles, mais non exhaustives (Bronckart, 2001) :

- a) En premier lieu émergent les objets d'enseignement et l'ensemble des méthodologies lui étant inhérentes. Il s'agit, en effet, de répondre à deux questions fondamentales : Qu'enseigner ? Et comment ? Pour ce faire, Bronckart avance qu'il est nécessaire d'adopter des démarches d'emprunt et d'adaptation-transposition de l'ensemble des théories et concepts qui proviennent de différentes sciences de référence, et susceptibles de nourrir et d'enrichir tout travail d'ingénierie didactique.
- b) Il est question, en deuxième lieu, d'examiner les pratiques enseignantes en situation d'enseignement et leurs différents rapports aux processus d'apprentissage. C'est, en d'autres termes, l'étude des différents problèmes qui régissent l'enseignement/apprentissage, et qui sont liés aux pratiques, aux représentations, aux programmes ou à d'autres sphères environnantes.
- c) En troisième lieu s'imposent les liens entre recherche et formation, dans ce sens où la première, dans une optique d'évaluation, pense les programmes de formation et leurs impacts sur le terrain, et tente d'orienter les perspectives de formation vers les savoirs et compétences pouvant rendre meilleures les pratiques d'enseignement/apprentissage.

Pour Bronckart, ces trois orientations ne sont point séparées, elles s'interpénètrent sans cesse, puisqu'il s'agit d'interroger des pratiques qui ne sont pas statiques, d'en proposer une évaluation pluridimensionnelle afin de rendre efficiente les pratiques enseignantes dans une situation d'enseignement/apprentissage.

2. L'intérêt pour la didactique du français

Si le glissement du discours pédagogique vers le discours didactique s'expliquait par la nécessité de reconsidérer -pour les revaloriser- les objets de savoir, la didactique a depuis lors tenté de mettre l'accent sur l'analyse de l'agir enseignant. Cela a permis, en effet, à la didactique du français de sortir de ce que Dabène appelle le « continuum didactique » (Dabène, 1995), lequel rend compte d'une structuration bipartite (qui se focalise, au premier chef, sur les descriptions de la langue et de son fonctionnement, et, au deuxième sur les

activités cognitives dans les différentes situations d'apprentissage) vers une analyse de l'activité enseignante. Des théorisations de la connaissance et de l'apprentissage, la didactique du français est passée à la théorisation des pratiques d'enseignement en classe de langue.

Il nous semble que cet intérêt contribue, d'abord, à la compréhension du métier d'enseignant et de rendre, subséquemment, reconnaissables, catégorisables et archivables un ensemble de savoirs théoriques et professionnels. Ceux-ci ont, à cet égard, besoin d'explicitation et de reconnaissance conceptuelle, susceptibles d'enrichir les programmes de formation des formateurs, et de rendre accessible aux nouveaux l'ensemble des expériences et savoirs des anciens enseignants. En tout début de carrière, un enseignant a besoin, en plus de la maîtrise de sa discipline, de forger une identité professionnelle, identifiable socialement. Selon Lahire, l'enseignant bénéficiant d'une « reconnaissance institutionnelle » de son activité « désignée, nommée, distinguée verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs » est en capacité de mettre en place des pratiques socialement porteuses de sens (Lahire, 1998).

Le métier d'enseignant est ainsi donc complexe, et dépend de trois éléments fondamentaux : *le cadre institutionnel* qui définit l'organisation du travail et présente des prescriptions ; *la situation sociocognitive des élèves* qui interroge les rapports qu'ils entretiennent avec le Savoir et l'espace scolaire, ainsi que les comportements individuels et collectifs ; *l'identité professionnelle des enseignants* qui comprend leurs savoirs, leurs formations et expériences, leurs croyances et représentations, etc. Il nous semble dès lors que la recherche en didactique peut donc examiner deux orientations possibles :

- a) L'acte d'apprentissage qui dispose à la fois d'une visée individuelle (en ce sens que l'enseignant instruit et éduque en s'adressant, d'abord, séparément aux Sujets qui apprennent) et collective (puisque l'enseignant est appelé à gérer un groupe social sous différentes formes d'autorités). S'inscrivent donc dans cette orientation le cognitif et le social, l'intellectuel et le relationnel.
- b) L'acte d'enseignement, car un enseignant est un acteur partenaire qui devrait expliciter son action professionnelle et l'inscrire dans un continuum où s'intègrent les activités de ses collègues et celles des parents de ses élèves. Force est de rappeler que l'activité d'enseignement a aussi des effets sur celui qui en fait son métier, tant sur plan physique que psychologique. Ses objectifs pédagogiques, professionnels et humains devraient ainsi en tenir compte.

Une classe de langue s'inscrit dans une immédiateté inhérente au fait pédagogique, et dans une imprévisibilité intrinsèque du système d'interactivité entre l'enseignant et plusieurs Sujets/objets environnants. C'est donc un contexte multidimensionnel et complexe dans lequel, avance Quéré, les événements qui se produisent rapidement et simultanément composent l'historicité de la classe, et déterminent la singularité de l'agir enseignant. Il dit à ce propos (Quéré, 2000) :

Agir c'est plus que prendre et appliquer des décisions, former et exécuter des plans. C'est ordonner séquentiellement une conduite, en honorant des exigences intersubjectives d'intelligibilité, d'acceptabilité et d'accountability dans le traitement des contingences, dans la composition des singularités et dans l'ajustement aux circonstances telles qu'elles se développent sous l'effet même de l'action et telles qu'elles se donnent à découvrir de l'intérieur de son effectuation [...] contrôlée par la situation, via le savoir-faire, la compréhension pratique et les routines des agents.

L'agir enseignant est ainsi donc un ensemble complexe d'actions singulières, qui oscillent entre deux directions fondamentales : didactique et pédagogique. Lors de son agir, en effet, et moyennant différents gestes contextualisés, conformes aux situations créées, l'enseignant devient Sujet agissant qui part des normes communes partageables vers de nouvelles particularités dans l'espace et dans le temps. Mialaret avance dans ce sens que « les situations éducatives, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions. » (Mialaret, 2004). Saisir donc la singularité au sein de ce qui est susceptible d'être partagé est incontournable, en ce sens que cela permet d'étudier les phénomènes humains en classe dans leur originalité singulière. C'est, nous semble-t-il, un champ de recherche et de théorisation auquel la didactique peut beaucoup.

3. La notion de compétence dans l'agir enseignant

Nous circonscrivons souvent la notion de compétence au processus d'apprentissage, tandis qu'elle prendrait également une place de choix dans l'acte d'enseignement. En effet, l'immédiateté pédagogique exige un pédagogue compétent capable d'adapter son action aux situations envisagées, et également à celles, non envisagées et moins maîtrisables cette fois-ci,

qui naissent de l'interaction foncièrement tripartite entre savoir, enseignant et élève. Meirieu définit cette compétence convoitée comme étant « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champs notionnel ou disciplinaire donné. » (Meirieu, 1991). Elle serait, à cet égard, une combinaison d'un agrégat de capacités, de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire permettant d'aboutir à un résultat optimal en répondant à une tâche ou en exerçant une fonction ou une activité. Elle renvoie ainsi donc à un champ d'activité spécifique, et se distingue par trois caractéristiques fondamentales :

- a) *Une compétence s'accomplit dans l'action*, car elle est un ensemble de savoirs mobilisés dans l'objectif d'exécuter une tâche ou de résoudre un problème. Dans ce cadre, Bru précise que la compétence est de l'ordre des activités professionnelles, conscientisées ou non, cherchant à résoudre les tâches d'enseignement. Il rajoute, en sus, que l'enseignant est appelé, dans les différents référentiels existants, moyennant des verbes d'action, à conjuguer plusieurs micro-actions : concevoir, identifier, adapter, mesurer et rechercher.
- b) *Une compétence est foncièrement attachée au savoir*, en ce sens que plusieurs ressources cognitives (que nous désignons souvent par savoir, savoir-faire, savoir-être, habilités, capacités, etc.) se mobilisent pour qu'un praticien fasse quelque chose, accomplisse une action.
- c) *Une compétence est contextualisée* dans un espace-temps précis, et est liée à la notion de performance, étant donné que l'objectif ultime de toute action éducative est l'efficacité. Les résultats de l'action de l'enseignant s'avèrent être repérables dans les apprentissages, car la compétence permet de modifier les savoirs et de les réorganiser suivant les différentes situations d'enseignement créées. Par conséquent, elle construit le contexte et y agit.

Traitant de la question de la compétence en situation d'enseignement, Dominique Bucheton a élaboré une typologie permettant d'examiner l'agir enseignant selon quatre points (Bucheton, 2009) : le premier, en effet, concerne la nature des interactions en classe et « l'atmosphère » dans laquelle elles baignent ; Le deuxième renvoie à ce que l'auteure nomme les gestes de pilotage, c'est-à-dire l'ensemble des micro-interventions de l'enseignant lui permettant de garder le contrôle sur l'avancée de la leçon dans le temps et dans l'espace ; Le troisième met en avant un concept central qu'est l'étayage, lequel regroupe toutes les formes d'aide qu'un enseignant pourrait apporter aux élèves dans l'objectif de comprendre, d'apprendre et de se

développer concomitamment à l'avancée de la leçon ; Le quatrième insiste sur le tissage qui est, selon Bucheton, une forme de l'étagage, dans ce sens où il permet d'explicitier le sens et la pertinence du savoir à enseigner et des situations choisies pour cet objectif. Elle rajoute, en sus, que les gestes de tissage doivent construire des liens entre l'intérieur et l'extérieur de la classe. Bucheton conclut que l'enseignant expérimenté est, à cet égard, celui qui parvient à créer des liens entre ces quatre objets d'analyse de l'agir enseignant, de manière à qu'ils servent un apprentissage ciblé et contextualisé.

Conclusion

Si la recherche en didactique s'oriente de plus en plus vers l'analyse de l'agir enseignant, c'est parce qu'il s'est avéré fondateur de théoriser l'activité d'enseignement en classe. Comme cité auparavant, il s'agit d'identifier dans ces pratiques des similitudes et des différences permettant d'élaborer un modèle de l'intervention enseignante. Un modèle dirions-nous, qui n'aura en aucun cas une valeur prescriptive, en ce sens qu'il permet de réinterroger les postures et non de reproduire aveuglément les mêmes. C'est une sorte de pratique réflexive collective qui amène au questionnement individuel, à l'emprunt méthodologique. Ce qui se met, d'abord, au service de la formation professionnelle des enseignants, mais également au service de la formation continue, laquelle devrait, dans cette optique, accompagner les praticiens dans leurs développements personnels.

Il serait absurde donc de ne pas considérer les apports de l'analyse des pratiques pédagogiques à la formation des enseignants. Il convient, à titre d'exemple, en s'inscrivant dans le micro-enseignement, de confronter les micro-expériences et de problématiser le rapport qu'ont les acteurs en classe à l'espace et au temps, lors même du déroulement du cours. Il serait également intéressant, la pandémie de la Covid-19 oblige, de mesurer les liens existants entre les pratiques de classe et des facteurs externes qui s'imposent désormais, tels que le stress et la fatigue (Belkhou & Ghalmat, 2022). Quelles en seraient les manifestations ? Et par quelles voies y apporter un remède ? On pourrait, en guise de perspective, étudier l'impact de la pandémie sur les pratiques enseignantes, dans un contexte éducatif qui n'a pas échappé aux séquelles des confinements et des changements brusques des modes d'enseignement/apprentissage.

L'analyse de ces pratiques se feraient donc dans un environnement où seraient considérés conjointement les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage. Car, comme



susmentionné, ce sont, entre autres, les formes d'étayage et de tissage et leurs combinaisons qui permettent d'examiner les gestes du Sujet/enseignant dans un milieu pluridimensionnel. Des orthodoxies qui vont en ressortir s'enrichirait une culture de l'agir humain/enseignant. Dans l'ère des incertitudes didactiques, où le pouvoir magistral régresse, où les enseignements doivent être différenciés, où les besoins des élèves et des communautés fluctuent et où l'école s'attarde en chemin des progrès environnants, l'enseignant est appelé à penser continûment- pour la parfaire- son action.

BIBLIOGRAPHIE

- Belkhou, A. et Ghalmat, M. (2022). Professional Exhaustion in Teachers of higher Education: The case of USMBA teachers. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. 5, 1.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir ou agir pour s'entendre. In J.-M. Baudoin & J. Friedrich, *Théories de l'action en éducation*. De Boeck.
- Bru, M. (2007). Des compétences pour enseigner, Entre objets sociaux et objets de recherche. PUR.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : une question d'ajustements*, Toulouse, Octares.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.-L. Chiss et al., *Didactique du Français. État d'une discipline*, Nathan, 11-32.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le 'faire' et le 'dire sur le faire'. *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Merieu, P. (1991). *Apprendre...oui, mais comment ?*. Paris, ESF.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris, Que sais-je ?
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.-M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris, Presses Universitaires de France, 147-170.