

# Aperçu de ce que les recherches nous disent au sujet des savoirs des enseignants et de leurs modes d'acquisition

STÉPHANE MARTINEAU, professeur, UQTR

[stephane.martineau@uqtr.ca](mailto:stephane.martineau@uqtr.ca)

## Introduction

L'enseignement est une profession dont l'apprentissage se fait pour une bonne part par expérience. Il s'agit là d'un fait connu et documenté. Néanmoins, le rapport aux savoirs et les processus de leur acquisition demeurent quant à eux encore relativement peu compris et ce, malgré une pléthore de recherches menées depuis les vingt dernières années (Munby, Russell et Martin, 2001). Deux questions ont ainsi traversé tout un pan de la recherche sur l'enseignement (Richardson, 2001) : Quels sont les savoirs nécessaires pour enseigner ? Comment s'acquièrent-ils ? Même si, dans le cadre d'une pratique professionnelle, l'explicitation des savoirs et des processus de leur acquisition demeure ardue - et ce, que l'on soit expert ou novice - il apparaît nécessaire de reposer constamment ces questions. Ce petit texte a pour objectif de présenter ce que nous révèlent les recherches qui mettent en scène le discours des enseignants sur leurs savoirs. En définitive, nous examinons ici ce que disent et ce que croient les enseignants en matière de savoirs professionnels.

## Cadre de référence

Cette courte section présente rapidement les principaux éléments conceptuels et théoriques sur lesquels repose ce texte.

## Vers une définition de la notion de savoir[1]

Il convient d'abord de définir ce que nous entendons ici par la notion de savoir. En effet, ce terme, galvaudé, donne prise à de multiples définitions. Ainsi, tantôt il sera défini comme un jugement assertorique (de fait), tantôt comme une valeur ou encore une compétence. Pour notre part, et sans chercher de consensus, nous souscrivons à la définition suivante du savoir : savoir c'est croire, savoir c'est croire que quelque chose est vrai, savoir c'est avoir de bonnes raisons de croire que quelque chose est vrai. Par conséquent, le savoir existe à une triple condition : de croyance, de véracité, d'argumentation.

Cette manière de concevoir le savoir comporte l'avantage de fournir des critères opératoires qui, non seulement en aident le repérage dans le discours des enseignants mais aussi qui permettent de le distinguer d'autres éléments du discours professionnel (sans aboutir toutefois à des catégories mutuellement exclusives) : idéologies, valeurs, normes, attitudes, habiletés, récit de vie, etc.

## L'enseignement : un champ de pratique aux savoirs pluriels

Les savoirs que développent les enseignants s'alimentent à différentes sources : les sciences de l'éducation ; les savoirs des disciplines académiques ; les programmes scolaires ; la tradition pédagogique ; la culture en général ; l'histoire personnelle du sujet ; les expériences personnelles du travailleur (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997 ; Martineau, 1997 ; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991). On peut risquer ici une typologie qui comme toutes celles qui existent, comporte des lacunes et peut être perfectible. Son usage se veut essentiellement heuristique.

### ***Le savoir de la tradition pédagogique***

Une tradition pédagogique s'est mise en place à compter du XVII<sup>e</sup> siècle (Gauthier, 1993). En fait, dès ce moment une façon nouvelle de faire l'école se structure. Le maître cesse de faire l'école au singulier, c'est-à-dire d'enseigner en recevant les élèves à tour de rôle au bureau. Désormais, il pratique davantage l'enseignement simultané en s'adressant à l'ensemble des élèves en même temps. Cette tradition pédagogique est le « savoir faire l'école » qui transparaît dans une sorte d'entre-deux de la conscience. Cette représentation du métier, beaucoup plus robuste qu'on peut le croire à première vue, à défaut d'être dévoilée et critiquée, sert de matrice pour guider les actions, les jugements et les attitudes des enseignants.

### ***Le savoir des sciences de l'éducation***

Il s'agit d'un savoir professionnel spécifique qui ne concerne pas directement l'action pédagogique mais lui sert, comme aux autres membres de son métier socialisés de la même manière, de toile de fond. Ce type de savoirs traverse et tapisse la façon de l'enseignant d'exister professionnellement et constitue une autre marque de différenciation sociale et professionnelle. Il s'alimente à même les disciplines contributrices : anthropologie, histoire, philosophie, psychologie, sociologie, entre autres.

### ***Le savoir disciplinaire***

Le savoir disciplinaire réfère aux savoirs produits par les chercheurs et les penseurs dans les diverses disciplines scientifiques, artistiques, philosophiques qui alimentent les contenus scolaires. L'enseignant ne produit pas du savoir disciplinaire à proprement parler mais, pour enseigner, il extrait du savoir de celui produit par ces chercheurs et l'interprète en vue de le rendre compréhensible par les élèves. En effet, enseigner nécessite une connaissance du contenu à transmettre puisqu'on ne peut évidemment enseigner quelque chose si on n'en maîtrise pas le contenu.

### ***Le savoir curriculaire***

Une discipline n'est jamais enseignée telle quelle, elle fait l'objet de nombreuses transformations pour devenir un curriculum. En effet, l'école sélectionne et organise certains savoirs produits par les sciences et en fait un corpus qui sera inclus dans les programmes scolaires. Ces derniers sont produits par d'autres acteurs que les enseignants, souvent des fonctionnaires de l'État ou des spécialistes des diverses disciplines. L'enseignant connaît évidemment son programme qui constitue un autre savoir de son réservoir de connaissances (Schutz, 1987). C'est, en effet, le programme qui lui sert de guide pour planifier, évaluer, etc.

### ***Le savoir d'action pédagogique***

Il s'agit du savoir produit par la recherche en enseignement qui a des visées pragmatique et ontogénique (Van Der Maren, 1999). La didactique, la pédagogie sont les deux disciplines les plus connues qui produisent ce type de savoir, lequel, sans oublier les enjeux nomothétiques, se concentre sur la résolution de problèmes et sur le perfectionnement des pratiques professionnelles. En ce sens, le savoir d'action pédagogique concerne directement l'action enseignante.

### ***Le savoir d'expérience***

Le savoir d'expérience des enseignants est un « savoir ouvragé » c'est-à-dire qu'il est lié aux tâches de travail, mobilisé dans la pratique et acquis dans l'action à l'école en général et dans la classe en particulier (Tardif et Lessard, 1999). C'est un « savoir pratique », en ceci que son utilisation est fonction de son adéquation aux tâches concrètes que requiert l'enseignement, aux problèmes que l'enseignant rencontre et aux situations qu'il vit. Le savoir d'expérience est par ailleurs un « savoir syncrétique,

pluriel et hétérogène” qui ne repose pas sur une base de connaissances unifiée et cohérente. Il porte en outre la marque de la personnalité de l’enseignant et il est lié non seulement à l’expérience de travail mais également à l’histoire de vie du sujet. Enfin, le savoir d’expérience est un “savoir social” en ce sens qu’il conduit l’enseignant d’une part, à prendre position vis-à-vis les autres types de savoirs et ceux qui en sont les porteurs, et, d’autre part, à établir une hiérarchie des savoirs selon l’analyse du travail qu’il effectue.

### **Présentation de l’état de la connaissance**

Cette section du texte présente un bref aperçu de ce que la recherche nous dit au sujet des savoirs des enseignants. Elle comporte deux sous-sections qui fournissent des éléments de réponse aux deux questions posées dans la section problématique.

### **Les savoirs professionnels nécessaires pour enseigner**

Si les enseignants reconnaissent la diversité des sources et des types de savoirs qu’il est nécessaire de posséder afin de s’acquitter de sa tâche d’enseignement, ils mettent toutefois l’accent sur le savoir d’expérience acquis dans la pratique professionnelle. Dans leurs discours les savoirs nécessaires pour enseigner ne sont jamais présentés en dehors d’une représentation plus ou moins explicite du portrait d’un « bon enseignant ». Ce dernier apparaît comme étant à la fois un bon « gestionnaire de la matière » (il connaît sa discipline d’enseignement et sa didactique) et un bon « gestionnaire de la classe » (il est, d’une part, capable d’établir et de maintenir un climat de classe propice à l’apprentissage et, d’autre part, d’établir des contacts interpersonnels harmonieux et respectueux avec les élèves). Dans ce portrait du bon enseignant, les savoirs théoriques (des sciences de l’éducation entre autres) occupent une portion très congrue.

Si les savoirs et les compétences liés à la gestion administrative ne sont pas soulevés dans le discours des enseignants - et ce, malgré le constat de l’alourdissement des tâches administratives - les savoirs liés à la gestion de classe prennent une place prépondérante. En effet, il semble qu’aux yeux de bien des enseignants la discipline en classe (gestion des comportements) est la principale compétence à posséder pour enseigner. Savoir « gérer sa classe » c’est savoir : négocier avec les leaders, être intéressant, faire du balayage visuel, parler doucement mais fermement, recourir au besoin à des rencontres individuelles avec les élèves récalcitrants. Aux dires des enseignants, ces savoirs (ou compétences) se développent au cours de leur pratique et non par le biais de la formation initiale.

Un autre des thèmes majeurs qui ressort quand vient le temps d’aborder la question des savoirs pour enseigner renvoie à la préparation des leçons. Savoir « monter un cours » s’accompagne aussi d’une compétence à varier les approches et les stratégies d’enseignement. Soulignons que s’il faut maîtriser la matière à enseigner il n’est toutefois pas nécessaire d’en être un spécialiste.

Aux dires des enseignants, savoir enseigner prend aussi appui sur une « bonne culture générale » (le contenu de celle-ci est rarement explicité), ce qui aide l’enseignant à être un bon vulgarisateur et un bon vendeur (il faut se vendre comme professionnel du processus enseignement / apprentissage et vendre la pertinence de la matière à l’étude).

En somme, les recherches mettent en scène un discours des enseignants qui nous donne à voir une tâche complexe où le savoir d’expérience occupe une place majeure, bien que le savoir d’action pédagogique ne soit pas en reste. En effet, dans la mesure où les savoirs produits par les sciences de l’éducation permettent de résoudre des problèmes concrets et d’améliorer la pratique professionnelle, ils sont accueillis avec joie. Par ailleurs, le savoir de la tradition pédagogique est présent en arrière fond dans ces discours car il imprègne les manières de faire des enseignants.

### **Les modes d’acquisition des savoirs professionnels**

Dans cette sous-section, nous retrouvons quelques éléments concernant les processus permettant, selon les enseignants, d'acquérir les savoirs (et les compétences) nécessaires pour exercer la profession enseignante.

### ***Acquisition des savoirs par expérience autonome***

Concernant les savoirs qui se développent avec les années, les enseignants en général notent différents éléments que l'on peut regrouper en deux sous thèmes, soit l'amélioration des compétences en gestion de classe ou dans les relations avec les élèves et un accroissement de l'efficacité pédagogique et/ou didactique.

Il semble que la pratique se révèle être un facteur dominant dans l'apprentissage du métier d'enseignant. Il apparaît en fait que l'on puisse déceler une certaine remise en question de la pertinence de la formation théorique dans l'acquisition des savoirs nécessaires à l'enseignement. En bref, que ce soit en ce qui a trait à l'apprentissage de la gestion des comportements ou aux méthodes particulières de gestion de classe ou d'enseignement, les praticiens considèrent dans une forte proportion que c'est principalement la pratique qui permet l'acquisition des notions fondamentales pour l'exercice du métier.

L'expérience, bien que valorisée, n'est toutefois pas vue comme un saut vers plus de compétence professionnelle. Il faut y adjoindre la réflexion sur l'action (faire des « prises de conscience »). Lorsque ces deux éléments se conjuguent, on peut espérer un « raffinement des modes d'enseignement ». Par ailleurs, l'amélioration de la relation avec les élèves passe par une meilleure gestion de la tension distance / proximité. Améliorer son enseignement c'est donc principalement mieux répondre aux besoins des élèves sans sacrifier les apprentissages à faire ; c'est aussi tenir compte des différences de chacun. Si l'enseignement s'apprend surtout par l'expérience c'est parce que c'est un métier de relation humaine rempli d'imprévus.

Quant au rapport à la matière, il n'est certes pas sans importance mais il acquiert un sens uniquement dans l'optique d'une relation satisfaisante avec les élèves dans la relation pédagogique. Pour une bonne part des enseignants, enseigner s'apprend essentiellement seul - même si on peut avoir de l'aide - et il faut un « petit quelque chose en dedans » pour y arriver (prédispositions, intérêts ancrés en soi, personnalité faite pour ça, talent inné).

### ***Acquisition des savoirs par expérience intersubjective***

Au plan de l'acquisition des savoirs par expérience intersubjective, il semble qu'une majorité des enseignants identifient leurs pairs comme une source d'apprentissage pour eux. Il s'agit là de la plus importante source d'expérience intersubjective. De nombreux praticiens mettent l'accent sur l'importance de l'équipe dans le développement de leurs compétences d'enseignant. Ils expliquent que les échanges entre enseignants, et l'observation des actions posées par d'autres enseignants, sont des pratiques qui favorisent l'amélioration de leur propre agir professionnel. Les recherches relèvent régulièrement le peu de place qu'occupent les professionnels non enseignants dans ce discours des enseignants. En effet, les enseignants, sauf de rares exceptions, ne soulèvent pas souvent l'apport d'autres professionnels - tels les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques, les psychologues scolaires, les psycho-éducateurs - dans leur apprentissage du métier. Un certain clivage entre les professions peut s'observer ici. S'il y a collaboration, il n'y a pas de « mélange ».

L'apprentissage par les pairs se réalise en parlant avec eux et, parfois, en les regardant agir. Les conseils des pairs ne sont peut-être pas tant importants par le soutien cognitif et stratégique qu'ils offrent que par le soutien affectif qu'ils accordent. Travail qui engage toute la personnalité, l'enseignement apparaît ici comme un exercice professionnel qui peut mettre la personne en danger, à tout le moins, la rendre vulnérable (Blanchard-Laville, 2001). Par conséquent, un soutien psychologique s'avère fort utile. Ce soutien prend la forme d'une confirmation d'être dans « son droit », de « faire ce

qu'il faut faire », « d'aller dans le bon sens ». En filigrane se dessine le portrait d'un exercice professionnel effectué dans le doute, l'incertitude, le risque.

L'acquisition de ces savoirs par expérience intersubjective porte pour une part importante sur la gestion de classe. Les conseils des autres doivent tout de même être réinterprétés et convertis dans le « style personnel » de l'enseignant. Le métier est perçu alors comme ne pouvant être réalisé sans qu'intervienne cette dimension personnelle qui colore l'ensemble de la pratique de l'enseignant. Il faut « trouver son style ». Une fois de plus l'idée que l'enseignement est un métier qui engage toute la personne ressort avec évidence des recherches sur les savoirs des enseignants. Toutefois, on peut s'interroger sur le nombre de styles possibles. Sont-ils infinis ? Y a-t-il quelques styles avec, à l'intérieur, des variations ?

Enfin, pour beaucoup d'enseignants, les savoirs nécessaires pour enseigner se développent à travers la relation qu'ils entretiennent avec l'élève. Donc, dans le processus d'acquisition des savoirs et des compétences pour enseigner, la relation entre l'élève et l'enseignant, est très formatrice en soi. Tout d'abord, il semble important de connaître et de développer un lien avec les élèves. Une fois ce lien créé, leur participation est mieux assurée et l'enseignement devient possible. Rendre la matière accessible, partir des intérêts des jeunes pour construire des activités qu'ils aimeront est un exemple d'une compétence développée au contact des élèves. Développer une activité, réaliser l'activité avec le groupe et vérifier l'impact de cette activité est un autre exemple du rôle que joue l'élève (bien que de manière indirecte) dans la construction des savoirs et des compétences de l'enseignant.

### ***Acquisition des savoirs par le biais d'une formation continue***

La formation continue est une source de savoirs dans la mesure où elle répond à des questions générées par la pratique. Elle est plus valorisée que la formation initiale car elle trouve une « résonance » directe dans la pratique de l'enseignant. Les études de maîtrise (2e cycle universitaire) sont considérées comme de la formation continue. Dans ce cas, les objets de recherche sont générés par les situations concrètes de la vie scolaire. La formation continue n'est pas vue comme « une mise à niveau constante » en raison de l'avancée continue des connaissances en sciences de l'éducation mais comme une recherche de réponses à un problème vécu ou une exigence imposée (par exemple, une réforme des programmes scolaires). En cela, bien que la formation continue soit obligatoire et généralisée au Québec, la culture professionnelle de formation continue apparaît en partie déconnectée des lieux de production de savoirs formalisés que sont les officines des universités. Ainsi, la volonté d'apprentissage semble largement motivée par la nécessité de répondre aux interrogations issues de la pratique et de l'expérience d'enseignement en classe.

### ***Acquisition des savoirs en formation initiale***

Bien que critiquée, la formation initiale n'est pas totalement rejetée comme source de savoirs par les enseignants. Certains avouent que l'expérience de travail leur a fait prendre conscience de la pertinence de certains apprentissages faits à l'université. Les contenus les plus appréciés concernent directement les stratégies d'intervention en classe : comment susciter la motivation à apprendre ; comment gérer la classe ou intervenir auprès des élèves en difficulté. À cet égard les stages - à tout le moins pour les enseignants formés suite à la réforme des programmes amorcée au début des années '90 - s'avèrent des moments clés, objet de surinvestissement de sens (négatif ou positif) : un bon stage étant celui où la relation entre le maître associé et le stagiaire a été bonne ; c'est à cette condition que des apprentissages peuvent être faits de manière significative. Il semble que ce qu'on déplore c'est la difficulté à arrimer les savoirs (notamment les savoirs curriculaires, disciplinaires, des sciences de l'éducation et, dans une moindre mesure, d'action pédagogique) aux savoirs d'expérience acquis durant les sept cent heures de stages échelonnés tout au long des quatre années de formation.

### **Conclusion**

On le constate, les savoirs professionnels en éducation sont marqués par la personnalité de l'enseignant. Celui-ci ne fait d'ailleurs pas que les utiliser, il les façonne et même dans certains cas, il les produit. En outre, la pluralité des sources de connaissances pose la question de son unification d'une part et, d'autre part, celle de sa hiérarchisation. À cet égard, les enseignants considèrent que le savoir d'expérience est le plus valable. Sa validité repose sur son utilité pragmatique dans l'exercice du métier. Le savoir d'expérience sert à juger de la valeur des autres savoirs. Ce savoir d'expérience s'alimente à trois sources : la personne de l'enseignant ; la carrière professionnelle ; la pratique au travail. À travers les expériences de la carrière, l'enseignant apprend son métier, maîtrise donc graduellement la situation, développe une identité professionnelle, apprend à se connaître comme personne et comme professionnel, prend une distance critique face aux connaissances acquises antérieurement, adhère graduellement à la culture professionnelle.

Ainsi, la très grande majorité des enseignants disent développer leurs savoirs et leurs compétences à enseigner uniquement à l'intérieur du milieu de travail et non dans sur le lieu de leur formation initiale (Martineau et Gauthier, 2000). Les enseignants apprennent beaucoup plus par essais et erreurs, que par des théories apprises en formation. L'imitation d'un modèle occupe également une certaine place dans le processus d'apprentissage, toutefois peu d'éléments dans les discours nous éclaire sur ce processus. Dans plusieurs des cas, cela se traduit par des discussions entre pairs sur l'exercice de la profession. En ce qui concerne le retour réflexif sur sa pratique, il semble faire partie des processus qui servent à développer les compétences à enseigner puisque la moitié des enseignants en ont fait mention explicitement.

En définitive, les recherches sur les savoirs des enseignants et sur l'analyse du travail enseignants montrent : 1) que les savoirs nécessaires pour enseigner sont étroitement liés aux logiques d'action complexes du travail enseignant (les logiques d'intégration, stratégique et de subjectivation dont parle Dubet, 1994), en ce sens que le savoir enseigner s'apprend en s'intégrant dans une communauté, en s'y ménageant une place et en développant un style personnel ; 2) qu'ils prennent corps dans un processus de construction de sens de l'expérience, processus qui se réalise schématiquement en quatre étapes (percevoir, interagir, intégrer, transférer) ; 3) qu'ils s'acquièrent principalement par l'auto-didactie ou le compagnonnage et 4) qu'ils définissent la professionnalité de l'enseignant.

## Références

BLANCHARD-LAVILLE (2001), *Les enseignants entre plaisirs et souffrance*, Paris, PUF.

DUBET, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Gauthier, C. (1993), *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*, Montréal, Éditions Logiques.

Gauthier, C. & Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec / Bruxelles, Les Presses de l'Université Laval / De Boeck.

Martineau, S. (1997), *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique : construction d'un objet théorique*, Thèse de doctorat, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Martineau, S. & Gauthier, C. (2000), « La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence », in C. Gohier & C. Alin (dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*, (pp. 85-110), Paris, L'Harmattan.

MUNBY, H. & Russell, T., Martin, A.K. (2001), « Teachers' Knowledge and How It Develops », in V. RICHARDSON (dir.), *Handbook Of Research on Teaching*, (pp. 877-904), Washington, D.C., American Educational Research Association.

RICHARDSON, V. (dir.) (2001), *Handbook Of Research on Teaching*, Washington, D.C., American Educational Research Association.

SCHUZZ, A. (1987), *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. & Lessard, C., Lahaye, L. (1991), « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, 23, 1 : 55-69.

VAN DER MAREN, J.-M. (1999), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

[1] La notion de compétence est aujourd'hui à la mode et a été l'objet d'une multitude de commentaires. En conformité avec une certaine littérature anglo-saxonne nous incluons ici les compétences dans les savoirs dans la mesure où notre définition du savoir ne se résume pas à ce que l'approche cognitive appelle le savoir déclaratif mais inclut aussi les savoirs conditionnels et procéduraux (lesquels sont assimilables, en quelque sorte, à une compétence). Par ailleurs, dans les discours des enseignants, savoirs et compétences ne font pas l'objet d'une distinction réelle en ce sens qu'il va de soi pour eux que savoir enseigner consiste moins à savoir le dire qu'à savoir le faire.