

COLLOQUE 10^e ANNIVERSAIRE DE
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



*Actes du 10^e colloque annuel
de l'Association québécoise de pédagogie
collégiale*

*Le Château Frontenac
Québec*

30, 31 mai et 1^{er} juin 1990

Savoir enseigner, savoir éduquer.

par

**Gérard POTVIN,
professeur
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal**

Atelier 3.3

Savoir enseigner, savoir éduquer.

On admettrait sans doute facilement que l'enseignant-éducateur compétent soit celui qui sait enseigner et qui sait éduquer. On pourrait par ailleurs être moins au clair quant à une représentation adéquate de ces savoirs. C'est à ce besoin que le présent texte veut esquisser une réponse en articulant à grands traits un modèle élaboré selon une perspective systémique.

La figure 1 représente ce modèle. On y trouve esquissé, sur la face antérieure du cube symbolisant l'enseignant-éducateur, le réseau de savoirs en chantier chez lui. La face supérieure suggère le jeu de fonctions que l'enseignant-éducateur est appelé à remplir pendant que le flanc droit évoque les "yeux" d'où jaillissent les actions comme les bourgeons d'une plante. La marge avant exprime le cheminement possible de l'enseignant-éducateur qui, pendant ses études et sa carrière, peut se transformer d'aspirant à expert; les marges latérales accentue l'expression de la mouvance de ce système personnel et suggèrent les ressources, pressions et contraintes offertes par le milieu. Enfin, au coin supérieur droit, un phare estompé signale l'alignement téléologique de la dynamique de l'enseignant-éducateur.

Ce modèle permet à la fois de centrer l'attention sur le savoir-agir ou le savoir-opérer de la personne qui enseigne et éduque, de situer ces savoirs dans les structures de savoirs, d'action et de vie de cette personne et d'évoquer la dynamique de construction de ces savoirs chez l'enseignant-éducateur dans le cadre général de la reconstruction constante des savoirs de l'humanité.

L'examen de ce modèle se fera en cinq temps selon l'articulation suivante:
1- nous ferons d'abord une première exploration de la place du savoir-enseigner dans le réseau des savoirs de la personne qui enseigne et dans celui de l'humanité,
2- nous identifierons ensuite un ensemble de base d'activités de l'enseignant qui sait enseigner et éduquer,
3- nous rattacherons ces activités à neuf grandes fonctions que nous reconnaissons à l'enseignant-éducateur travaillant en contexte institutionnel,
4- nous pourrions alors mieux préciser la dynamique du savoir-enseigner et sa liaison aux autres savoirs de l'enseignant,
5- et enfin, nous esquisserons le cheminement de la croissance idéale de ce savoir entre le moment des premières études de l'enseignant et celui où il atteint le maximum de sa compétence.

1- Le savoir-enseigner parmi les savoirs

Si l'on se reporte à la figure 1, on comprend que le savoir-enseigner est un savoir-faire, au sens large du terme. On comprend que ce savoir n'est pas purement la possession d'expériences ou de représentations d'événements, d'objets, de règles ou de significations -ce serait alors un simple savoir ou savoir de référence; on comprend aussi qu'il n'est pas purement maîtrise de stratégies ou d'opérations de recherche ou de prise de connaissance -il s'agirait alors de savoir-connaître; on comprend encore qu'il ne s'agit pas seulement de la maîtrise des dynamiques affectives permettant d'apprécier, d'orienter et de goûter les activités vitales, leurs objets et leurs contextes, ce qui est le fait du savoir-être.

Mais ce savoir-faire n'est pas similaire à celui du potier qui donne forme à un matériau relativement inerte et manuellement palpable. Il s'approche plus de celui du jardinier qui collabore avec la dynamique vitale des plantes ou de celui du dresseur qui "conditionne" le dauphin à effectuer le numéro prévu ou même à transmettre le message prédéterminé. Il se situe toutefois au-delà du conditionnement. L'enseignant-éducateur doit constamment composer avec une spontanéité, et une imprévisibilité, de l'action et de la réaction de l'apprenant-s'éduquant qui, selon sa propre perception et sa propre appréciation, purement implicites en bien des cas, de la situation, fixe la direction et le sens de son activité. L'enseignant-éducateur travaille ainsi constamment à la frontière du clair-obscur, ou à la limite du mystère, et son savoir-faire n'est que partiellement maîtrise de son faire.

Ce que l'enseignant-éducateur sait partiellement faire, c'est aider l'apprenant-s'éduquant à se construire des savoirs de référence, à apprendre à connaître -ou développer du savoir-connaître, à apprendre à faire -ou développer du savoir-faire, et à apprendre à être -ou développer du savoir-être.

Nous sommes ainsi doublement dans la relative validité et la progressivité des savoirs humains; à partir de ses savoirs relativement valides et en progression, l'éducateur-enseignant s'emploie à soutenir l'apprenant-s'éduquant dans la construction des fondements de nouveaux savoirs relativement valides et dépassant ceux du maître. Dans la deuxième moitié du XIX^e, le positivisme a espéré s'évader de cette relativité en endossant l'espoir d'une science générale et stable; mais depuis, Einstein a détrôné Newton et Popper a remplacé Comte. Après avoir

réussi le contrôle de la tuberculose en Amérique du Nord, la médecine doit maintenant s'attaquer au Sida et n'espère pas que le Sida soit le dernier des problèmes majeurs pendant que les éducateurs poursuivent de nouveaux idéaux.

Cette perspective peut sembler plutôt théorique; elle semble pourtant utile pour écarter d'entrée de jeu l'image d'un savoir-enseigner et d'un savoir-éduquer qui transformeraient l'enseignant-éducateur en sorcier aux pouvoirs magiques ou en demiurge aux capacités sans limites. Quand la figure 1 suggère que l'enseignant-éducateur puisse être expert, elle ne suppose pas l'infailibilité de l'expert; elle pose seulement que l'expert sait rechercher de façon relativement efficace.

Elle veut aussi suggérer que l'enseignant ne transmet pas véritablement ses connaissances et ses savoirs; il en transmet seulement des signes. En portant attention aux termes que nous utilisons, à leurs associations et à leur histoire, on peut remarquer que les discours de l'enseignant sont des enseignes des savoirs de l'enseignant et se rappeler que le terme *insignare* d'où dérive *enseigner* a d'abord voulu dire faire signe.

Ainsi, enseigner, ce serait faire signe de ses savoirs pour que ces signes servent de tremplin d'où l'étudiant s'élance vers des savoirs nouveaux et éventuellement supérieurs. Et les savoirs dont il est question seraient des savoirs de vie, des savoir-être, des savoir-faire, des savoir-connaître et non seulement des connaissances, des savoirs de référence.

Par ailleurs, enseigner dans un collège, c'est enseigner dans une institution établie par la société pour assurer cette transmission des signes du savoir, cette stimulation de la dynamique de reconstruction des savoirs ainsi qu'une reconnaissance sociale particulière à ceux qui savent. Dans ce contexte, être enseignant compétent, c'est être désigné, reconnu -et rétribué- pour partager ce rôle; ce n'est pas simplement savoir guider la construction des savoirs.

Passons maintenant à d'autres dimensions suggérées par la figure 1.

2- Les actions de l'enseignant-éducateur:

Dans la pratique courante, l'étudiant du collégial demande son admission à un collège en vue de poursuivre des études dans un programme déterminé et

d'obtenir au terme de ce programme un diplôme permettant la poursuite d'études universitaires ou l'entrée dans un secteur choisi du monde du travail.

L'étudiant se présente à l'enseignant qui l'accueille et poursuit avec lui un cours permettant le développement d'un faisceau déterminé de savoirs spécifiques et l'obtention d'une note et d'une accréditation fondant à la fois le diplôme et un classement pouvant être pris en compte lors d'opérations ultérieures de sélection.

Avant de recevoir l'étudiant au cours, l'enseignant a élaboré le plan de ce cours, en communication plus ou moins étroite avec ses collègues, et l'a transmis, pour validation et officialisation, à la direction des études de son unité ou de son institution. Dans ce plan, il a explicité, avec la précision convenable, les buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques à poursuivre dans les divers ordres de savoirs. Il a aussi identifié le matériel d'étude, d'enseignement et d'évaluation et les services d'appoint à exploiter lors du cours. Il en a vérifié la disponibilité et y a apporté ou fait apporter les ajustements appropriés.

Préalablement et concurremment à cette élaboration, il a vu à sa propre mise à jour des savoirs pertinents au moyen de stages, consultations, échanges, étude de documents, et recherches disciplinaires et professionnelles pertinentes. Il l'a fait au plan des savoirs disciplinaires et professionnels qu'il enseigne et aussi au plan du savoir-enseigner et du savoir-éduquer qu'il met en jeu dans son enseignement.

Dans le plan de cours, il a réglé l'interaction dynamique des diverses activités (écoute active, lecture, discussions, voyages, observations, enquêtes, expérimentations, interventions, évaluation) qu'il propose aux étudiants comme formes de prise de connaissance et les productions symboliques (plans, rapports, oeuvres de création, débats, séances collectives) ou concrètes (aménagement physique ou social) auxquels il les invite comme avenues de structuration et d'expression de la pensée; dans cette détermination il a prévu un champ adéquat pour les initiatives fécondes des étudiants.

Il a aussi prévu ses propres interventions au service de la construction des savoirs des étudiants, faisant d'abord place aux exposés plus ou moins formels par lesquels il informe les étudiants, en termes généraux, sur les savoirs à développer, les réalités à fréquenter, les discours expressifs offerts par la "culture" pertinente; et les opérations à effectuer dans leur construction des

savoirs. Il a aussi prévu l'information à fournir sur les modalités de l'évaluation formative permettant d'ajuster les démarches, de l'évaluation sommative permettant d'en faire un bilan final et de la notation fournissant la base de l'accréditation, de l'obtention du diplôme et du classement.

Ordinairement, il a aussi déterminé la forme de sa disponibilité pour consultation par les étudiants et les informe des modalités de rencontres.

Et avant la première rencontre, il en a prévu le plan, avec une ouverture appropriée, visant particulièrement sa propre prise de contact avec les étudiants, la prise de contact des étudiants entre eux, leur prise de contact avec le projet de cours, le cadre prévu et les sources et instruments proposés, l'ajustement de ce projet aux besoins pertinents des participants et la mise en branle de la première étape du cheminement d'étude.

Lors de cette première rencontre, il lie connaissance avec ses étudiants, avec chacun d'entre eux dans la mesure du possible, veille à ce qu'ils lient connaissance entre eux, observant les premiers indices de qualité et de difficultés de communication entre eux, s'emploie à optimiser la dynamique d'échanges, guide les étudiants dans leur prise de contact avec le projet de cours, explore avec eux les ajustements répondant à leurs besoins pertinent, enclenche la démarche d'étude et prend nombre de décisions utiles à la marche du cours.

A la suite de cette rencontre, il apporte au plan de cours les précisions et les ajustements désirables par suite des possibilités et besoins découverts et planifie la deuxième rencontre selon ces révisions. Dans la préparation de cette rencontre, et des rencontres ultérieures, il dose et articule, de façon appropriée, les temps où il expose la matière, ceux où il donne des informations en réponse à des questions, ceux où il anime des échanges ou des investigations, ceux où il démontre des procédés ou des opérations, ceux où il dirige des exercices, ceux où il en supervise, ceux où il présente des consignes et ceux où il réagit publiquement aux travaux collectifs ou personnels des étudiants. Il se préoccupe particulièrement de préparer les interventions par lesquelles il tentera de développer et maintenir l'intérêt et l'implication de chacun des étudiants et la qualité de la communication entre eux, notamment en accueillant chacun et en étant ainsi un modèle d'attitude d'accueil et de communication.

Durant et à la suite de chacun des cours subséquents, il ajuste les modalités de la démarche selon le cheminement de l'interaction des étudiants et le progrès du développement de leurs savoirs. Au besoin, il rectifie les orientations à l'intérieur des limites déterminées par le programme et les exigences de ses finalités.

Dès que les étudiants commencent à produire des travaux, ou même des esquisses de travaux, il en prend connaissance et les annote de façon à baliser le cheminement personnel de chacun; il identifie aussi, surtout chez les étudiants lui demandant rendez-vous, les besoins prioritaires de consultation et y répond dans la mesure conciliable avec l'accomplissement de l'ensemble de ses fonctions.

Au fur et à mesure du déroulement de la session, il se tient en contact à la fois avec ses collègues de département et avec les collègues enseignant dans les mêmes programmes que lui de façon à identifier les problèmes immédiats demandant action commune immédiate et les problèmes plus amples demandant une étude et une action à plus long terme.

Enfin, aux périodes prévues dans la politique institutionnelle et au plan de cours, il procède aux évaluations sommatives et à la notation des étudiants; lors de cette opération, il consulte la coordination du département ou du programme, ou une équipe de collègues à propos de tout cas douteux. Inversement, au besoin, il assure consultation à ses collègues et participe aux révisions d'évaluation prévues par les politiques institutionnelles.

Il participe aussi aux travaux collectifs de particularisation locale de programme et de curriculum, de constitution de dossiers de ressources didactiques et d'évaluation et de révision de programmes.

Et il s'associe à des projets de recherche disciplinaire ou pédagogique, ou même en prend l'initiative; il s'intéresse aussi à des projets de service à la collectivité.

Enfin, à son tour, il assume des fonctions de coordonnateur de département, de délégué à la coordination provinciale, de membre de comité, de membre de la commission pédagogique, de membre du conseil d'administration, de délégué syndical ou de membre du conseil ou de l'exécutif syndical.

Une activité aussi intense et variée exige une compétence très vaste sous forme d'un important et complexe réseau de savoirs. En plusieurs cas, certes, l'enseignant-éducateur ne sait pas encore au moment où il aborde l'action et, malgré cela, un faire relativement adéquat peut jaillir de sa dynamique fondamentale transcendant ses savoirs conscients et explicites. Il ne parvient toutefois à planifier consciemment et à évaluer consciemment qu'en mettant en jeu ses savoirs conscients.

3- Les fonctions exercées par l'enseignant-éducateur:

Pour construire une représentation plus articulée de l'activité de l'enseignant-éducateur, il est utile d'identifier les fonctions majeures auxquelles concourent ses diverses activités. Les neuf titres portés sur la face supérieure du cube, en figure 1, offrent un cadre efficace à cette fin.

Selon le libellé de cette figure, on voit l'enseignant-éducateur tour à tour comme inducteur, rassembleur, aménageur, pourvoyeur, informateur, modèle, appréciateur, répondant et partenaire. On considérerait alors que savoir enseigner soit savoir induire, savoir rassembler, savoir aménager, savoir pourvoir, savoir informer, savoir poser en modèle, savoir apprécier, savoir répondre ou endosser et savoir collaborer.

3.1- L'enseignant-inducteur: Ce terme vise le rôle de l'enseignant qui capte, infléchit et suscite le développement et l'engagement d'énergie chez l'apprenant-s'éduquant. Parfois, l'enseignant mobilise; parfois, il canalise; parfois, il discipline; parfois, il motive. Le terme *inducteur* est tiré de la langue de l'électrodynamique qui s'intéresse à l'induction d'énergie.

3.2- L'enseignant-rassembleur: On parle ici de l'enseignant-éducateur qui veille à la qualité de l'interaction entre les apprenants qui le fréquentent et à la qualité de leurs interrelations avec des tiers et notamment avec les spécialistes et les usagers des disciplines particulières qu'il enseigne. Cet enseignant place le dialogue et la collaboration au cœur même de la construction des diverses disciplines ou des divers savoirs.

3.3- L'enseignant-aménageur: L'enseignant est couramment appelé à aménager des réseaux ou des structures offrant un cadre aux études et à l'apprentissage des étudiants; il le fait parfois seul et parfois en liaison avec divers partenaires. Il

s'agit de planifier des cours, y compris des stages, des excursions, des travaux, des examens; il s'agit aussi de planifier l'aménagement de locaux, la facture ou le réglage d'appareils, d'assurer le design et la réalisation de matériel d'étude; et de quoi encore.

3.4- L'enseignant-pourvoyeur: Cette fonction se situe dans le prolongement de la précédente; l'enseignant, seul ou avec des partenaires, doit fréquemment regrouper des ressources et les mettre à la disposition des apprenants; en bien des cas, il ne peut se contenter de leur signaler ce qui peut servir et de leur en indiquer le mode d'usage. A cette fin, il doit produire, recueillir, demander ou quêmander, obtenir.

3.5- L'enseignant-informateur: On se trouve sans doute ici devant la fonction par laquelle on caractérise le plus fréquemment l'enseignant. Le terme enseignant évoque spontanément quelqu'un qui parle, qui expose au tableau, au pupitre ou à la tribune. Toutefois, l'enseignant n'informe pas qu'oralement, il le fait aussi par écrit et encore par ses gestes ainsi que par ses actions. Et il ne le fait pas qu'à propos des objets de connaissance, de production ou d'action vitale; il le fait également régulièrement à propos des processus, des tâches, des travaux balisant le cheminement de la vie et permettant la reconstruction des savoirs.

3.6- L'enseignant-modèle: Dans à peu près toutes les disciplines, le plus important apprendre à opérer et non purement d'avoir en mémoire les souvenirs, les images ou les mots de ce qui est su. Et l'apprenant apprend à opérer surtout en imitant l'opération qu'il observe chez celui qui sait opérer; cette imitation lui est précieuse pour saisir la portée des règles d'opération ou des algorithmes qu'on lui présente de façon verbale. C'est ainsi qu'on apprend à prononcer les sons, à résoudre des équations ou à critiquer des théories. Il importe donc que l'enseignant soit un modèle d'opération à la fois valide et explicite.

3.7- L'enseignant-appréciateur: L'apprenant ne commence réellement à apprendre qu'il se met à opérer, ne serait-ce qu'en écoutant activement. Et pour se confirmer dans la validité de son opération, il a grand avantage à ce que l'enseignant reconnaisse le degré de validité auquel il parvient dans sa démarche et son produit ainsi que les alignements appropriés à la poursuite du développement de ces savoirs. Cette fonction de reconnaissance est essentielle à la structuration des savoirs et de la personnalité ou de l'identité de l'apprenant.

3.8- L'enseignant-répondant: L'apprenant s'attend aussi à ce que l'enseignant le reconnaisse publiquement et socialement, en réponde en quelque sorte. L'enseignant le fait assez fréquemment en recommandant l'apprenant, oralement ou par écrit; il le fait institutionnellement en versant au dossier scolaire de l'apprenant une note qui contribuera à fonder l'octroi d'un diplôme et, en bien des cas, fonder une cote de classement, la cote Z par exemple, permettant la mise en rang des apprenants pour diverses fins de sélection. Dans ce dernier cas, l'apprenant et l'enseignant agissent sous la contrainte plus ou moins nette des conventions et structures sociales.

3.9- L'enseignant-partenaire: Dans une bonne part de ses activités, l'enseignant travaillant en contexte institutionnel agit comme partenaire de ses collègues immédiats, du personnel de direction et des consultants de l'institution et d'une multitude d'autres agents sociaux partageant la responsabilité du support, de l'orientation, de la réalisation et de l'évaluation de la mission sociale d'enseignement et d'éducation. On peut se demander jusqu'à quel point ce partenariat constitue une fonction de l'enseignant-éducateur; on pourrait penser qu'il s'agit plutôt d'un mode d'exercice de l'ensemble des autres fonctions. En toute hypothèse, cette dimension est essentielle et fait appel à des ressources particulières de savoir de l'enseignant.

L'exercice de chacune de ces neuf fonctions suppose de multiples activités de l'enseignant et il arrive que certaines activités de l'enseignant contribuent simultanément à l'exercice de plusieurs fonctions. On pourrait analyser le savoir-enseigner selon la multitude des activités que l'enseignement comporte; on peut aussi l'analyser de façon plus globale en référence à ces fonctions.

4- Les savoirs impliqués dans l'exercice du savoir-enseigner:

Dès le début de ce texte, nous avons identifié le savoir-enseigner à un savoir-faire; il ne faudrait pas en conclure qu'il se situe purement à côté des savoirs de référence, du savoir-connaître et du savoir-être.

Il faut remarquer que nous parlons bien de savoir-faire et non pas simplement de faire; quand nous parlons de savoir-faire, nous parlons de faire conscient, su, partiellement ou totalement contrôlé et intentionnel et non pas seulement de faire efficace. Nous ne refusons aucunement l'existence à des faire spontanés,

instinctuels en quelque sorte, selon lesquels un enseignant réagit excellemment en situation imprévue sans prendre largement conscience des enjeux et des possibilités ni pouvoir expliciter ensuite et fonder sa démarche et ses choix; et nous n'écartons pas l'intérêt qu'il pourrait y avoir à tenter de libérer et peut-être d'enrichir ces épisodes de créativité; le potentiel de l'esprit et du cerveau humain couplés à l'ensemble des potentiels viscéral, moteur et sensoriel du corps humain recèle bien des mystères. Nous craignons toutefois de sortir ici des limites du savoir-faire proprement dit, et de nous aventurer dans une zone à définir où le savoir-faire engloberait le savoir-marcher ou le savoir-danser de quelqu'un qui serait incapable de moduler à volonté sa marche ou sa danse ni de les décrire ou d'en rendre compte. En parlant de savoir-faire, nous parlons de faire conscient, su, représenté ou représentable, et intentionnel.

Si ce faire est intentionnel, il implique une dimension affective, une intention, et, cette dimension affective, cette intention tombent sous la coupe du savoir-être si elles sont elles-mêmes conscientes, sues, représentées et représentables et intentionnelles ou intentionnellement altérables. Nous ne parlons pas ici du savoir-être, on le voit, comme un simple mode d'être, une simple façon habituelle et adéquate d'être. Le savoir-faire dont nous parlons est au moins partiellement au pouvoir du savoir-être. Mais ce savoir-faire et ce savoir-être supposent tous deux le savoir-connaître au moins sous les deux formes du savoir-prendre-conscience et savoir-préreprésenter; l'intention qui porte sur le futur suppose une représentation d'une possibilité pour le futur.

Par ailleurs, on ne prend pleinement conscience et on ne représente qu'en exploitant les savoirs de référence dont on dispose déjà.

Ainsi, le savoir-faire de l'enseignant, comme celui de tout professionnel et de tout humain, est-il indissociablement associé à son savoir-être, à son savoir-connaître et à ses savoirs de référence.

Par ailleurs, le savoir-enseigner est un savoir particulier et il table sur des secteurs particuliers des savoirs de référence de l'enseignant et quelque peu, sans doute, de son savoir-connaître et de son savoir-être. On peut tenter de suggérer ces secteurs en remarquant que savoir enseigner ce serait, dans la perspective de ce texte, savoir aider l'apprenant (ou le chercheur) à reconstruire des savoirs de référence, du savoir-connaître, du savoir-faire et du savoir-être. Les professeurs des programmes professionnels n'hésiteront sans doute pas à reconnaître que leur

enseignement vise des objectifs de chacun de ces types de savoir; toutefois les professeurs des programmes généraux pourraient considérer que le développement du savoir-faire et du savoir-être se rangent plus parmi les buts à moyen terme que parmi les objectifs de leurs cours. Nous ne pouvons nous arrêter maintenant à ce débat; qu'il nous suffise de le noter au passage.

Tous les enseignants mettent ainsi en jeu deux registres de leurs divers savoir, le registre disciplinaire -qu'il s'agisse d'une discipline dite générale ou d'une discipline dite professionnelle- et le registre didactique et pédagogique ou andragogique. A l'arrière-plan de chacun de ces registres, ils mettent aussi en jeu un registre épistémologique incluant des sous-registres de théories de l'action, de théories du faire et de théories, en émergence, du savoir-faire et de théories classiques du savoir-être ou de l'éthique. Et dans chacun de ces registres ils mettent en jeu la constellation des composantes des savoirs de référence, du savoir-connaître, du savoir-faire et du savoir-être. Ces constellations accroissent encore la prodigieuse complexité des savoirs en cause dans le savoir-enseigner.

L'espace disponible ne nous permet que d'esquisser chacune d'elles.

Au plan des savoirs de référence, il convient de distinguer entre le savoir d'expérience et le savoir par représentation. Dans le savoir d'expérience, il convient de distinguer entre le savoir des épisodes, événements, choses et êtres concrets singuliers, celui des schèmes communs et le savoir des ensembles concrets. Dans le savoir par représentation, il convient de distinguer entre le savoir du sens des symboles singuliers, le savoir des énoncés particuliers et le savoir des ensembles symboliques, cartes, modèles, théories, prévisions et plans d'action

Au plan du savoir-connaître, il y a lieu de distinguer entre d'une part le savoir-percevoir et le savoir-prendre conscience, lesquels utilisent les schèmes concrets et les unités expressives fondamentales, et de l'autre le savoir-exprimer qui se développe en savoir représenter et savoir raisonner et se trouve à la frontière du savoir-faire. Il ne faut d'ailleurs pas oublier le savoir-juger qui pour une part est savoir discerner et pour une autre savoir déterminer et devient alors frontière du savoir-être.

Au plan du savoir-être, il faut cesser de se cantonner dans le secteur des attitudes comme on le fait couramment lorsque l'on rédige des objectifs affectifs

et englober toute la latitude de l'affectif en parlant en plus du développement du savoir-ressentir, et de celui des valeurs.

Il convient aussi de s'intéresser au savoir-décider que l'on placerait volontiers à la jonction du savoir-connaître et du savoir-être et qui pourrait n'être qu'un autre nom du savoir-déterminer.

Jusqu'ici, nous utilisons des termes généraux pour désigner les composantes de toutes ces constellations alors qu'il nous faudrait en parler en termes spécifiques pour le savoir-enseigner et le savoir-éduquer et les savoirs contributoires et particulariser encore selon les disciplines d'enseignement. Un tel projet ne manque pas d'intérêt mais dépasse les possibilités d'un bref essai. Les catégories générales présentées ici devraient aider les lecteurs intéressés à élaborer leurs propres cartes des savoirs pertinents à leur enseignement.

5- Le cheminement des savoirs vers la compétence et l'expertise:

Pour suggérer la formation des savoirs de l'enseignant, nous utilisons, en figure 1, la nomenclature employée par Dreyfus et Dreyfus, dans Mind over Machine, et évoquons le cheminement de l'état de novice à celui d'expert. Il nous paraît même approprié d'ajouter un stade initial d'aspirant correspondant aux années de formation pré-emploi.

D'autres auteurs utilisent ici une terminologie différente, et un nombre moins grand de stades. Ces différences importent peu pour notre propos actuel; l'important est d'être attentif à la construction progressive de la compétence et de l'expertise.

Beaucoup d'études seront encore nécessaires avant que l'on ne fixe une gradation optimale et que l'on définisse adéquatement l'état des savoirs et les modes de connaissance de chaque niveau. Il paraît déjà acquis que la part respective du savoir d'expérience et du savoir par représentation s'inversent au fur et à mesure de la progression; que les représentations deviennent à la fois plus ancrées, plus souples et plus relatives, que la sécurité et la sérénité devant les limites s'établissent et que la créativité s'épanouit. L'important, c'est que l'investigation systématique de cette évolution soit commencée.

Conclusion:

Les lecteurs familiers avec la littérature américaine pertinente auront remarqué que nous donnons aux savoirs de l'enseignant une ampleur que ne leur reconnaissent pas les travaux sur "la base de connaissances" - the knowledge base- des enseignants. Le français courant y invite, avec sa possibilité de composer des verbes ayant savoir comme premier terme; lorsque l'américain veut explorer le même territoire, il doit employer des périphrases, et, sauf peut-être pour la métacognition que l'on pourrait rapprocher du savoir-connaître, il paraît moins s'intéresser au savoir enveloppant le faire et le mode d'être.

L'ampleur même du sujet ne nous a pas permis d'explorer le détail des avenues en ces quelques pages. Nous avons plutôt voulu mettre en place un jeu de repères pour la poursuite collective de cette exploration. Nous partageons déjà ce chantier avec un bon nombre de professeurs de collèges et d'université qui ont apporté ou provoqué les plus intéressantes des perspectives précédentes. Nous les en remercions.

31 mai 1990

Gérard Potvin

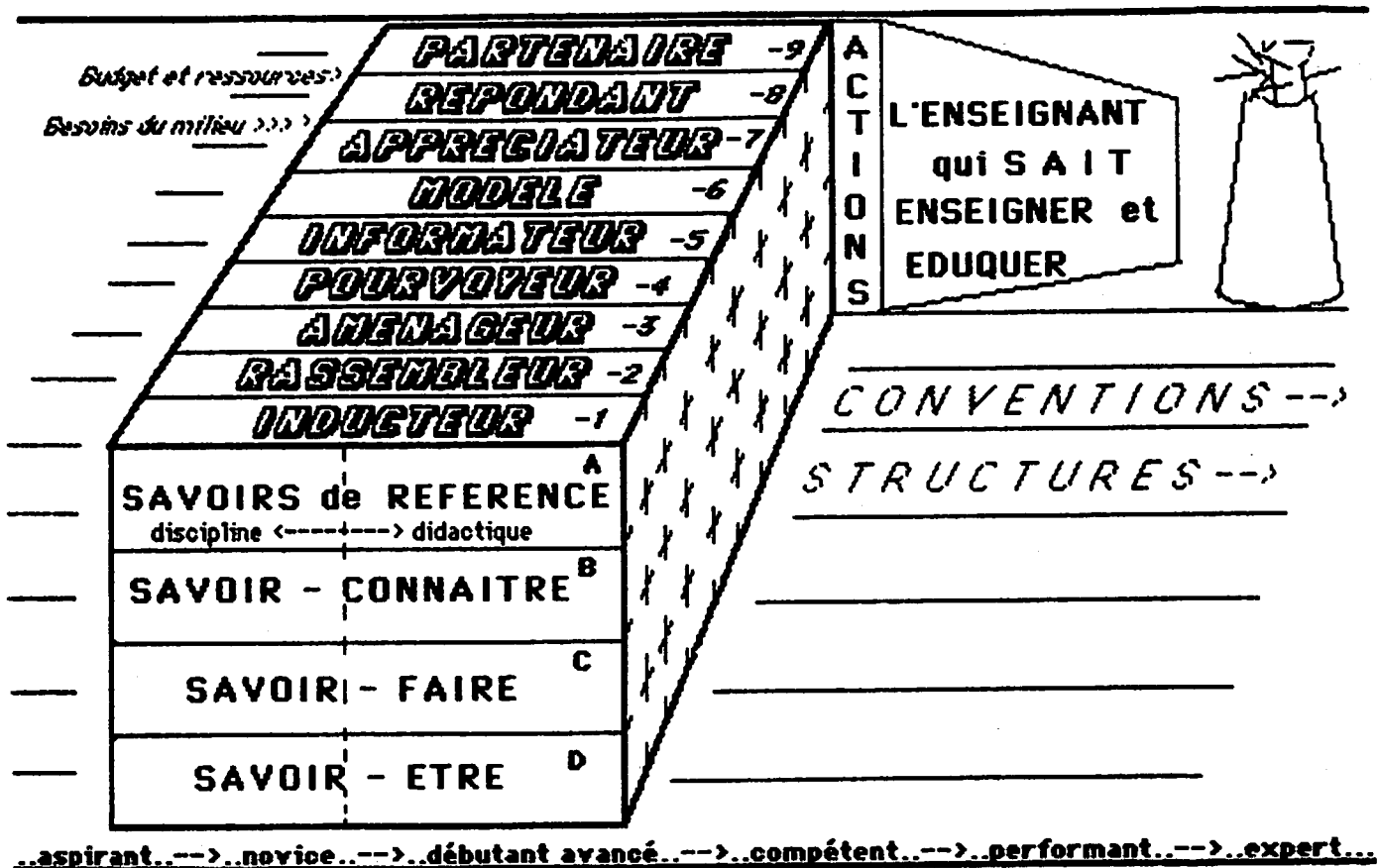


Figure 1 - Modèle de l'enseignant compétent

Potvin 1990