

Le rôle de l'enseignant : enfin du nouveau ?

Florence Lojacono

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Résumé

Les méthodes traditionnelles voyaient dans le professeur une figure non contestée de l'autorité. Les méthodes directes et les approches communicatives ont ensuite redistribué l'autorité entre tous les participants du processus d'enseignement / apprentissage. Mais de quelle autorité parle-t-on ? La question n'a jamais été posée, tant la réponse semblait évidente : l'autorité du maître est celle de la baguette. Or la véritable autorité de l'enseignant est celle de l'accès au savoir. Et voici que ce que quarante ans d'approches communicatives n'ont pu faire, à savoir libéraliser l'accès au savoir, les TIC sont en train de le réaliser. À l'ère de Google le savoir devient réellement accessible à tous. Ceci entraîne, dans les pratiques d'enseignement, de profonds changements. Paradoxalement, l'immense cadeau des TIC à la didactique a été de remettre l'humain au cœur du débat. Ne laissons pas passer cette chance.

Abstract

Within traditional teaching approaches, the teacher was considered the greatest authority in the classroom. Direct and communicative approaches have reallocated this authority to all members in the learning/teaching process. But the question is: which authority are we talking about? The answer seems obvious: punitive authority. But the teacher's true authority lies in access to knowledge. Forty years of student-centered approaches have not managed to implement free and easy knowledge access. Nevertheless ITC and Internet are now achieving this substantial change in the classroom. In the Google Era, knowledge becomes accessible to everybody. Therefore, broad changes in teaching practices are now a required. Surprisingly enough, ICT give the classroom a great gift: the recognition of the vital role played by the human factor in the learning/teaching process. Let us not waste it.

Chronique d'une mort annoncée, perpétrée, assumée

Les méthodes traditionnelles voyaient dans le professeur une figure non contestée de l'autorité face à des élèves démunis de tout pouvoir. Les méthodes directes puis les approches communicatives (pour ne citer que les plus connues) ont dilué cette prérogative et redistribué l'autorité entre tous les participants du processus d'enseignement / apprentissage. Dans sa confrontation entre la didactique d'hier et celle d'aujourd'hui, Robert Galisson (1980: 48) souligne que le passage de « la prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'apprenant » est une caractéristique de la didactique d'aujourd'hui. Cette volonté de dessaisir l'enseignant de son autorité traditionnelle a été la source d'une grande créativité lexicale. L'appellation « élève » elle-même est ressentie comme péjorative car c'est sur l'élève que se pesait toute l'autorité du maître. Une autorité aux connotations largement négatives. C'est pourquoi, dans le cadre de l'enseignement du Français langue étrangère, on ne dit plus « élève » depuis longtemps en France, mais apprenant.

En même temps que l'élève devient apprenant, l'enseignant devient *appreneur (Galisson 1980: 51) et les euphémismes s'enchaînent : « on utilise toute une série de termes. Aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc.... » (Cuq 2003: 83), personne-ressource, médiateur, guide, conseiller, co-communicateur ... Quant au rôle de l'enseignant, Galisson (1980: 49) précise qu'on « ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre », position reprise dans le *Cours de didactique* de

Cuq et Gruca : l'enseignant doit « faire preuve de savoir-faire technique mais avoir surtout un rôle de fournisseur de matériel » (2002: 45). Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* de 1976 il y a une entrée pour « apprenant », il n'y en a pas pour « enseignant » (ni pour formateur). L'enseignant a disparu. Il réapparaîtra dans des dictionnaires postérieurs (cf. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003) mais quoi de plus révélateur ? Aux États-Unis, la figure très en vogue de l'*Instructional designer* chapeaute en quelque sorte celle de l'enseignant : l'*Instructional designer* est le concepteur du cours, l'enseignant n'en est que l'exécutant, un media, même plus un médiateur. En Europe, c'est d'une manière différente que la fonction de l'enseignant est diluée : on nie sa compétence spécifique. On parle maintenant de « praticien ». Qu'est-ce qu'un praticien ? Déjà en 1983 H. H. Stern affirmait le côté pratique de l'enseignement et avait renommé l'enseignant un « classroom practitioner » (1983: 23). Le praticien, selon lui, s'oppose au théoricien. Ce n'est cependant pas ce sens là qui est donné au praticien dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues puisque les praticiens y désignent tout à la fois les « apprenants, enseignants, auteurs de méthodes, examinateurs, rédacteurs de programmes, etc. » (2001: 46). Pour Martinez (1996: 28), les praticiens sont les enseignants, « mais aussi conseillers administratifs, voire hommes politiques ». En 2004, Linda de Serres précise que le terme « praticien » renvoie indifféremment à d'autres substantifs tels qu'enseignant, techno-pédagogue, médiateur, pédagogue et professeur. Faire de l'enseignant un praticien parmi d'autres, l'englober dans une nébuleuse aussi vague qu'hégémonique, c'est faire de la noosphère le principal agent éducatif. Une définition négative de la noosphère serait de dire qu'elle désigne l'ensemble des groupes de pression qui influe sur l'enseignant et donc, détermine son enseignement. Selon Chevallard (1982), plus la société va mal, plus la dépendance de l'enseignant envers la noosphère augmente. C'est assez inquiétant pour qu'on s'en préoccupe.

Que reste-t-il, dans ce panorama, de la compétence spécifique de l'enseignant ? Dans le CECR (2001:111), l'enseignant rejoint le plus haut degré de compétence quand, justement, il cesse de l'être. À la question « que peut faire l'enseignant pendant le travail de groupe ou par deux ? », voici les pistes de réflexion proposées par le CECR :

- a. se contenter de superviser et de veiller à la discipline.
- b. circuler pour aider l'exécution du travail.
- c. rester disponible pour du travail individuel.
- d. adopter un rôle de facilitateur et de superviseur, accepter les remarques des élèves sur leur apprentissage et y réagir, coordonner leurs activités en plus de conseiller et de contrôler.

Les différences propositions du CECR sont toujours ordonnées hiérarchiquement, de la moins souhaitable à la plus conseillée. Un bon enseignant est donc défini en 2001 comme un bon facilitateur ET un bon superviseur ET un bon coordinateur ET un bon conseiller ET un bon contrôleur. C'est trop, ou trop peu.

Une autorité peut en cacher une autre

Revenons sur la cohorte d'euphémismes qui, depuis des dizaines d'années maintenant, remplacent le mot « enseignant ». L'euphémisme est une figure de style relevant de l'atténuation et destinée à être interprétée « comme l'expression d'une volonté de modération » (Perelman, 1970: 619). D'où la question : quelle est la prérogative de l'enseignant qui a été l'objet de cette volonté de modération ? Il n'est point besoin de relire Vallès pour connaître la réponse : ce qui a été modéré, atténué, c'est la composante autoritaire de l'enseignant. Mais de quelle autorité s'agit-il ? Traditionnellement, l'autorité de l'enseignant est le pouvoir de se faire obéir. Elle est liée à la discipline et se manifeste dans la punition. On comprend alors pourquoi l'enseignant, qui n'existait auparavant qu'en fonction de son autorité, maintenant que celle-ci ne lui appartient plus, disparaît tout simplement. Et pourtant, il y a aussi une *autre* autorité : celle d'Aristote parmi les philosophes,

de Van Gogh parmi les peintres, d'Ellen Mac Arthur parmi les navigateurs ...

La mort de l'enseignant et sa renaissance sous des appellations diverses s'est accompagnée en didactique d'un bipolarisme que j'oserai qualifier de stérile. La mise en page du livre de Galisson (1980) sur la didactique d'hier et celle d'aujourd'hui est révélatrice de cet antagonisme. Les pages du volume sont séparées verticalement en deux colonnes : d'un côté la didactique d'hier, de l'autre celle d'aujourd'hui. Les définitions, les termes, les choix sont présentés les uns en regard des autres. Voici un exemple (1980: 45) :

Prenant le parti de ceux qui veulent

<i>que l'élève se fasse à l'école</i>	<i>que l'école se fasse à l'élève</i>
contre ceux qui veulent	
<i>que l'école se fasse à l'élève</i>	<i>que l'élève se fasse à l'école</i>
les didacticiens	
<i>d'hier</i>	<i>d'aujourd'hui</i>
centrent leur projet éducatif sur	
<i>la méthode</i>	<i>l'apprenant</i>

On s'en rend compte : les pédagogies nouvelles ne sont que l'envers des pédagogies anciennes. Mais que l'enseignant soit, depuis une quarantaine d'années, exhorté à agir en co-communicateur non directif n'a absolument rien changé à sa véritable suprématie : celle de l'accès au savoir. Cette suprématie est inhérente à son âge, à sa position sociale, à son pouvoir économique : il a lu plus que les étudiants, son salaire lui permet d'acheter plus de livres, il jouit d'un accès facilité aux sources du savoir comme les colloques et les bibliothèques (les conditions d'accès à la bibliothèque de recherche de la BNF se passent de commentaires). La véritable autorité de l'enseignant n'est pas celle que lui donne la baguette, c'est celle que lui donne l'accès au savoir. Et ceci n'a jamais été remis en question. Illich l'avait pressenti quand il reprochait à l'école d'enfermer le savoir et de le concentrer sur la figure d'un enseignant : « dans les écoles tout se passe comme s'il y avait un secret » (Illich, 1971: 129). Ce secret est le plus ancien et le mieux gardé : seul l'enseignant a accès aux sources vives de la connaissance. Que les têtes soient levées vers lui, quand il dispensait son savoir du haut de son estrade, ou qu'elles risquent le torticolis, dans une salle disposée en U, l'enseignant est toujours le seul à avoir accès au livre. Le livre avec les réponses, le livre avec les corrigés, le livre avec l'information vitale, essentielle, qu'il va peu à peu distiller dans ses cours, le livre depuis longtemps épuisé et disponible seulement dans une poignée de bibliothèques. Pour l'étudiant, le jeune chercheur, le chercheur délocalisé, loin des bibliothèques de référence « le seul accès à des savoirs de première main, dans des publications de recherche par exemple, représente un travail si considérable qu'il est peu compatible avec l'exercice du métier »

(Halté 1998 [1992]: 53). Beaucoup se reconnaîtront dans cette description. Or, fort heureusement, ce n'est plus le cas aujourd'hui grâce aux technologies de l'information et de la communication.

L'impact des TIC sur la relation pédagogique

La libéralisation du savoir

Ce sont les TIC qui ont réalisé la vision d'Ivan Illich décrite en 1970 dans *Deschooling Society*, traduit en France en 1971 sous le titre, *Une société sans école*. La seule différence c'est que la déscolarisation de la société n'a pas été un fait politique mais technologique : l'entrée de l'Internet a fait voler en éclats les murs de l'école traditionnelle. Quand je connecte mon ordinateur pour accéder à un cours en ligne, je transforme ma salle à manger en centre d'enseignement. Je n'ai pas besoin de me déplacer pour assister aux cours, ceux-ci me parviennent par le haut débit. Les technologies portables, de l'ordinateur aux reproducteurs MP4, repoussent encore les limites du concept désormais obsolète de salle de classe. Ce que quarante ans d'approches communicatives n'ont pu faire, à savoir libéraliser l'accès au savoir, les TIC sont en train de la réaliser. À l'ère de Google, du projet Gutenberg, de Gallica, des podcasts universitaires, des librairies en ligne, le savoir devient réellement accessible à tous, facilement et souvent gratuitement. Jeunes enseignants et étudiants accèdent ensemble aux savoirs auparavant réservés à une petite portion du monde académique. C'est maintenant que l'on peut parler de parité entre maître et élève, non parité de connaissance, non parité de statut, mais parité d'accès au savoir.

La démocratisation de l'accès aux sources de la connaissance implique de nombreuses et profondes conséquences pédagogiques. Prenons un exemple concret : la fiche de lecture. Imaginons un enseignant de français qui demanderait à sa classe de lire *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb et de lui remettre la traditionnelle fiche de lecture. Il suffira à l'étudiant pressé de taper « résumé *Stupeur et tremblements* » dans son moteur de recherche pour voir apparaître des résumés, certains gratuits d'autres payants (1,80 € par exemple la fiche de lecture sur [oodoc](http://www.oodoc.com/39565-stupeurs-et-tremblements-nothomb.php), <<http://www.oodoc.com/39565-stupeurs-et-tremblements-nothomb.php>>) en tous cas, bien assez d'informations pour faire sa fiche, la veille de la date de remise ou le matin même avant d'aller en cours.

Fiche de lecture

Amélie Nothomb, Stupeur et tremblements (fiche de lecture)

Fiche de lecture | 2.5 pages | 04-03-2008 | Format :  | Note : 10.00/10 | 

PRIX : 1.80€ | 

Résumé partager 

Ce document est une fiche de lecture didactique de l'oeuvre *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb. Il s'agit d'un rappel efficace des moments importants du livre ainsi que des personnages principaux.

Extrait:

Le livre *Stupeur et tremblements* est un récit autobiographique ; Amélie Nothomb y raconte sa propre histoire. L'histoire se centre donc sur Amélie Nothomb, jeune belge, partie travailler pendant un an au sein de la puissante entreprise japonaise Yumimoto. Amélie vient donc de réaliser son rêve : retourner au Japon, pays où elle a grandi. Malheureusement, bien qu'elle cherche à faire ses preuves aux yeux de tous, Amélie est confrontée à la hiérarchie sociale et à la complexité de la culture japonaise. Toutefois, ce n'est pas pour autant que l'héroïne baissera les bras... (...)

Plan:

I) Personnages principaux
II) Résumé

Ajouter ce document à mon panier 

ACHETEZ
et téléchargez maintenant
ce document sur **oodoc**

On s'en rend compte, l'enseignant ne peut plus se contenter d'être un « fournisseur de matériel » comme le préconisaient encore en 2002 Cuq et Gruca (2002: 45). D'autres en ont déjà fait leurs choux gras. Mais alors, direz-vous, si l'accès à la connaissance est libéralisé - pour ne pas dire marchandé - si l'enseignant n'est plus le seul à avoir accès aux textes, quel sera son rôle ? De plus, quelle sera son autorité intellectuelle à l'heure du tout-en-ligne ?

Revenons un moment à notre question de départ : quelle est l'autorité de l'enseignant ?

- Est-ce celle de punir ?
Ceci est socialement, souvent légalement, impossible.
- Est-ce celle d'être le seul détenteur du savoir ?
Ceci est depuis longtemps pédagogiquement insoutenable.
- Est-ce celle d'avoir seul accès au savoir ?
Ceci est désormais technologiquement dépassé.

Alors en vertu de quoi fait-il autorité dans sa classe ? En vertu de quoi peut-il corriger un devoir, mettre une note, être ce conseiller, ce guide, ce médiateur qu'on veut qu'il soit ? Répondre à cette question c'est du même coup redéfinir le rôle de l'enseignant dans ces nouvelles relations qui sont en train de s'établir entre les apprenants, la connaissance et lui-même. Quantité de manuels existent sur ce que les enseignants doivent faire, les méthodes qu'ils doivent appliquer, les exercices qu'ils doivent utiliser. Peu, très peu d'ouvrages, parlent de l'enseignant en tant que personne.

Que nous dit le CECR (2001:111) du rôle de l'enseignant ? Quelques lignes :

6.4.2.2 Les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants.

Le rôle de l'enseignant est donc de proposer un modèle à imiter, ce qui n'est pas nouveau. Mais une série de questions restent toujours sans réponse. Tous les enseignants sont-ils des modèles ? Sont-ils les modèles d'une attitude ou d'une compétence particulière ? Peut-on devenir un modèle ? Pourquoi les apprenants voudraient-ils imiter ce modèle ? Comment les encourager à le faire ? Des éléments de réponse peuvent être trouvés dans une analyse qualitative de la relation pédagogique. Tout le monde s'accorde sur le fait que « le statut social d'une langue nouvelle et l'imaginaire qui s'y attache influent sur l'apprentissage » (Martinez 1996: 20), mais n'en est-il pas de même de la personnalité de l'enseignant ? « Ce qui compte le plus dans les rapports enseignants-apprenants, c'est l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des apprenants, et le climat favorable ou non à l'apprentissage qu'il crée » soulignent les approches intégratives (Germain 1993: 175). La personne, ou plutôt la personnalité de l'enseignant, est décisive : « un professeur mal informé, morose, amer, ne répand plus rien, ne reçoit plus rien » (Romilly, 1984: 33). Le sujet principal de *The Courage To Teach* (Parker Palmer, 1998) est la personnalité du professeur. Il pose une question fondamentale, absente des grandes préoccupations pédagogiques qui se bornent à la formule magico-prescriptive : le professeur *doit*, le professeur *devrait*. La question posée par Palmer est celle-ci (1998: 4) :

Who is the self that teaches? How does the quality of my selfhood form – or deform – the way I relate to my students, my subject, my colleagues, my world?

C'est du modèle d'adulte et d'initié qu'il propose, de sa personne et de son être au monde que l'enseignant tire son autorité. Sa spécificité professionnelle, son rôle dans la classe, que celle-ci soit présente ou virtuelle, ne sont pas de fournir du matériel, mais de créer le climat favorable indispensable à tout apprentissage. Car il peut bien y avoir dans la classe le meilleur spécialiste du monde, disposant des outils les plus performants, si les apprenants n'ont pas envie

d'apprendre, cela ne servira à rien. On me pardonnera cette trivialité : un éminent spécialiste n'est pas forcément un bon enseignant. L'enseignant n'est pas seulement celui qui a accès au savoir, ni celui qui a assimilé ces savoirs, il est aussi, et surtout, celui qui saura les transmettre. À ce sujet, le CECR nous dit – ingénument – que les apprenants seront amenés à imiter la compétence langagière de l'enseignant. C'est donc le bon usage du subjonctif qui motiverait les apprenants à prendre l'enseignant en modèle ? Un labo de langue serait tout aussi efficace dans ce cas, et pourtant, ce n'est pas le cas. Il faut bien admettre qu'enseigner le français, ou les maths, ou la chimie, c'est toujours aussi enseigner *autre chose*. Et c'est dans cet *autre chose*, grâce à ce petit *plus*, qui n'est répertorié dans aucun inventaire, que les apprenants trouveront la motivation d'imiter l'enseignant et du même coup, presque en passant, d'apprendre le subjonctif.

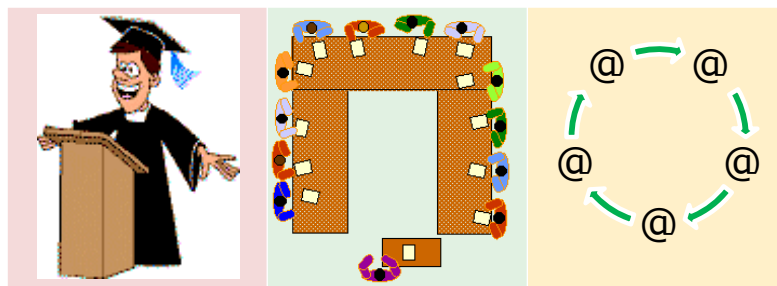
Le rôle de l'enseignant : la fin d'un bipolarisme ?

Curieusement, dans le monde de l'enseignement, les TIC ont été largement contribué à remettre **l'humain** au cœur de la relation pédagogique. Comment ?

- en favorisant la consommation à la carte, individuelle et souple de produits culturels et éducatifs
- en démultipliant chaque personne physique par le nombre de ses existences virtuelles.
- en forgeant une vision du monde comme somme d'interactions humaines et de flux d'information.

Grâce aux TIC il est possible de sortir de l'ornière où s'est enlisé un siècle de pédagogie. Une troisième voie est possible, qui renouvellera la didactique. Avant-hier, l'école était un lieu où le maître dispensait un cours à des élèves du haut de son estrade. Hier, l'école était un lieu où les apprenants communiquaient avec un facilitateur autour de tables disposées en U. Aujourd'hui l'ensemble des partenaires de la communauté éducative est immergée dans un espace pédagogique multidirectionnel.

La pédagogie du partage : la fin d'un siècle de bipolarisme ?



Le rôle de l'enseignant : enfin du nouveau ? Oui, et ce qui est radicalement nouveau c'est que la nouveauté n'existe pas. L'enseignant, quels que soient les noms dont on l'affuble, quelles que soient les pédagogies auxquelles on l'astreint, l'enseignant porte en lui, dans ce qu'il EST, plus que

dans ce qu'il fait, ou dans comment il le fait, la clé de tout apprentissage réussi. L'avènement de l'Internet, en libéralisant l'accès aux sources de connaissance, a enlevé le dernier bastion de ceux qui fondaient l'autorité du prof sur des bases quantitatives : plus de pouvoir, plus de savoir, plus de ressources. Peut-être somme-nous à un moment historique de la pédagogie : le retour du qualitatif. Ne gâchons pas cette chance.

Références

Chevallard, Y. (1982). « Pourquoi la transposition didactique ? » in *Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques* de l'IMAG. Grenoble : Université scientifique et médicale, p.167-194.

Version électronique consultée le 10 novembre 2009 :

<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris: Éditions Didier.

Texte intégral du CECR téléchargeable en PDF. Consulté le 10 novembre 2009.

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>

Coste, D. et Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Cuq, J.-P. dir. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Cuq, J.-P. et I. Gruca (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues*. Paris: CLE International.

GALLICA : la collection numérique de la Bibliothèque Nationale de France (BNF).

<<http://gallica.bnf.fr/>> consulté le 10 novembre 2009.

GUTENBERG : collection de textes numérisés du Projet Gutenberg.

<http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page> consulté le 10 novembre 2009.

Halté, J.-F. (1992). *La Didactique du français*. Paris: P.U.F..

Illich. (1970). *Une Société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.

Martinez, P. (1996). *La Didactique des langues étrangères*. Paris: P.U.F.

Olbrechts-Tyteca, L. ; Perelman, C. (1958). *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles.

OODOC : site payant de travaux « clés-en-main » à l'usage des collégiens et des étudiants :

<<http://www.oodoc.com/>> consulté le 10 novembre 2009.

Exemple : *Stupeur et tremblements*, résumé en 14 questions pour 1,80 euros :

<<http://www.oodoc.com/1162-amelie-nothomb-stupeur-et-tremblements.php>>

Serres De, L. (2004). « Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde » in *ALSIC*, vol. 7, p. 131-152.

Version électronique consultée le 10 novembre 2009 :

<http://alsic.u-strasbg.fr/v07/serres/alsic_v07_07-pra3.htm>

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Palmer, J.P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.