

## Quels savoirs le maître doit-il posséder, pour œuvrer à améliorer la qualité des apprentissages de l'élève ?

### Résumé

Améliorer la qualité des apprentissages de l'élève est devenu à la fois un objectif majeur et une tendance de la plupart des systèmes éducatifs de nos jours. De façon implicite ou explicite, il est attendu de l'enseignant que cet objectif soit atteint. C'est ainsi que, tous les jours, pour cette atteinte, il mobilise des savoirs. Les savoirs en question, qu'il possède ou qu'il doit posséder, sont, de façon spécifique, des savoirs disciplinaires, des savoir-faire (capacités, compétences professionnelles et habiletés), des savoir-être et des savoir-devenir.

Ce sont ces savoirs que nous avons découverts (en usant de l'analyse de contenus comme méthode d'investigation) dans des travaux d'enseignants / chercheurs et dans divers autres documents qui traitent des savoirs que mobilise le professionnel enseignant dans sa pratique de classe.

Certains de ces savoirs ont été élaborés, validés et diffusés par la recherche et les publications, puis inscrits dans des programmes d'études et / ou de formation professionnelle, et acquis dans des situations d'apprentissage du métier.

D'autres encore (les savoirs d'expérience) se construisent essentiellement dans la pratique professionnelle.

Enfin, l'enseignant réalisera l'amélioration de la qualité des apprentissages de l'élève s'il possède des savoirs professionnels précis et les mobilise effectivement dans l'exercice du métier, et non s'il a « *un métier sans savoirs ou des savoirs sans métier* ».

**Mots clés** : savoir, qualité, apprentissage

### Abstract

Nowadays, improving the quality of students' learnings has become at the same time a major objective and a tendency for most of the education systems. Implicitly or explicitly, it is expected from the teacher that this objective is reached. Consequently for this achievement, it mobilizes knowledge every day. This very knowledge, which he possesses or must possess, is specifically a disciplinary knowledge, a know-how (capacities, professional skills and abilities), knowledge and behavioral skills.

It is this knowledge which we discovered (by using content analysis as method of investigation) in teachers / researchers works and in other miscellaneous documents that deal with knowledge which mobilizes the professional teacher in his practice of class.

Some of this knowledge was developed, validated and spread by research and publications, then introduced in curricula and / or of vocational training, and acquired in situations of learning of the job.

Others (knowledge from experience) are acquired essentially in the professional practice.

Finally, the teacher will realize the improvement of the quality of students learnings if he possesses precise professional knowledge and mobilizes them really in the exercise of the job, and not if he has "a job without knowledge or knowledge without job".

## Introduction

Le concept de qualité est de plus en plus employé en parlant de l'éducation et de l'instruction des élèves : améliorer la qualité des apprentissages scolaires, éducation de qualité pour tous (EQPT), etc.

" Améliorer la qualité des apprentissages scolaires " est un enjeu de politique et de gestion dans beaucoup de système d'éducation. C'est aussi un objectif défini de manière explicite dans des projets éducatifs majeurs (le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) : Ministère de l'Education du Sénégal, Décembre 2002 ; le Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Equité dans l'Education de Base (PAQEEB) : Ministère de l'Education du Sénégal, Juillet 2013 ; la Promotion de la Pédagogie Universitaire dans le Contrat de performance de L'UCAD, FASTEF / UCAD : mars 2013 etc.).

Certains indicateurs de l'éducation sont, entre autres, les principaux intrants qui permettront, espère-t-on, d'atteindre cet objectif. Comme indicateurs, on peut citer : la qualité professionnelle des maîtres (niveau académique et formation professionnelle, formation en cours de service, expérience pratique en nombre d'années d'exercice), le niveau du salaire enseignant, le ratio élèves / maître (40), le ratio manuel scolaire / élève (1 manuel/élève, surtout dans les disciplines outils telles que le Français et la Mathématique), le total des dépenses d'éducation, le montant de la dépense par élève (le Coût Unitaire),

Dans cette problématique, les ressources humaines occupent une place centrale. Les ressources humaines ici, ce sont les enseignants. Mais à quelles conditions les enseignants peuvent-ils assurer la qualité dans les apprentissages scolaires ? On peut penser à beaucoup de conditions : leur professionnalité (ou l'ensemble de leurs aptitudes pédagogiques), leurs conditions de travail dans les écoles, les aspirations et les ambitions qui structurent leur carrière professionnelle, etc. Dans cette gamme, la variable la plus objective est l'aptitude pédagogique. Ce qui rend visible et explicite cette aptitude, ce sont les savoirs professionnels reconnus que possède l'enseignant et auxquels il se réfère pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces (Life, 2008).

De nos jours, les savoirs, la professionnalité, le développement personnel de l'enseignant font l'objet d'intenses réflexions et investigations qui mobilisent beaucoup d'universitaires, (rédacteurs d'ouvrages ou enseignants/chercheurs). Il en est de même des apprentissages des élèves à l'école.

La volonté actuelle des pouvoirs politiques et des gestionnaires des systèmes d'éducation est de mettre en cohérence les savoirs des enseignants avec les apprentissages des élèves, avec comme enjeu et comme préoccupation l'amélioration de la qualité des apprentissages en question.

Mais, comment définit-on la qualité de manière générale et la qualité des apprentissages en particulier, et comment appréhende-t-on le savoir de l'enseignant ?

Que peut-on faire comme récapitulation en explorant la littérature sur les savoirs de l'enseignant ? Et surtout, quels savoirs le maître doit-il posséder pour assurer à l'élève des apprentissages de qualité ?

Quelles interrogations essentielles soulever dans la problématique actuelle de l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves ?

Quels sont les enjeux de cette amélioration :

- pour les apprenants eux-mêmes;
- pour les futurs utilisateurs des produits de l'école (l'Etat, les employeurs, etc.) ?

Dans cet article, nous tentons d'apporter des réponses à ce questionnement.

## 1. Explication de concepts

Il nous paraît utile ici de clarifier deux concepts : le concept de qualité et celui de savoir.

### 1.1. Le concept de qualité et de qualité des enseignements / apprentissages.

Renald Legendre (2005) a donné une définition du concept de qualité dans plusieurs domaines et nous retenons deux.

### En Administration / Curriculum / Gestion.

Il écrit, définissant la qualité, que c'est une

« valeur élevée rattachée à la mission, aux finalités, buts et objectifs d'une organisation éducationnelle et au degré de conformité des activités, des ressources et des produits eu égard aux attentes et aux standards généraux ou spécifiques à atteindre », (LEGENDRE, 2005, P. 11116).

### En Pédagogie.

En citant Bloom, Legendre indique que la qualité de l'enseignement est un « degré avec lequel, pour un élève donné, la présentation, l'explication, l'ordonnement des éléments de la tâche à apprendre s'approchent d'un optimum », (Bloom, 1968).

Il poursuit sur les caractéristiques :

« réduite à ses éléments essentiels, la qualité de l'enseignement (...) concerne les indicateurs ou les directives fournies à l'élève, la participation (implicite ou explicite) de l'élève à l'activité d'apprentissages et le renforcement que l'élève obtient en cours de processus. Comme une grande partie de l'enseignement se fait collectivement et comporte des erreurs et des difficultés, un système de rétroaction (feedback) et de correction doit aussi être inclus dans la qualité de l'enseignement », \_ Bloom, B.S. (1979).

travers ces écrits de Renald Legendre, on peut dire que la qualité des apprentissages d'un élève s'appréhende à partir de normes et de standards que le maître doit faire atteindre au moyen de l'action qu'il exerce sur l'élève et sur les notions que celui-ci apprend, mais surtout en fonction de ses Savoirs.

Elle s'appréhende aussi à partir des Savoirs que le maître utilise, d'une part pour donner des indications et des directives à l'élève, pour le faire participer à la construction de son propre savoir, et d'autre part pour faire à l'élève le " feedback " de ses difficultés et de ses erreurs et pour apporter des remédiations à ces difficultés et erreurs.

Une corrélation semble exister donc entre les Savoirs du maître et la qualité des apprentissages de l'élève.

### 1.2. Le concept de savoir

Selon Marguerite Altet (1996), le savoir est une notion polysémique. Elle propose de reprendre la définition générale donnée par Beillerot (1989 et 1994), « ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude et l'expérience ».

Renald Legendre (2005) propose les définitions ci-dessous suivant que le terme est employé comme nom ou comme verbe.

**Savoir (nom)** : ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience (sens général).

**Savoir (verbe)** : Être capable d'effectuer des tâches grâce à des connaissances théoriques ou pratiques, à l'expérience.

Ce que nous retenons, c'est que le savoir est une connaissance, une capacité acquise dans des études ou de manière empirique dans le vécu quotidien, l'expérience.

## 2. Revue de littérature

De nos jours, toutes les sociétés sont devenues des sociétés de consommation. En même temps, les professions dans le Monde se diversifient et se complexifient. La production de biens et de services prend une grande importance et la concurrence entre les producteurs devient de plus en plus rude. La compétence et la qualification des travailleurs deviennent des exigences par rapport aux profits sur les plans économique et mercantile. Les enseignants semblent être au cœur de toutes ces problématiques, parce que chargés de l'éducation et de la formation des personnes qui entrent dans le marché de l'emploi. Leurs savoirs constituent aujourd'hui un champ d'investigation privilégié pour les chercheurs, et on assiste à un foisonnement des travaux de recherche sur les savoirs de l'enseignant. Dans l'histoire récente de la recherche, qu'est-ce que les chercheurs ont-ils identifié comme compétences et savoirs que mettent en jeu les pratiques de l'enseignant professionnel ?

Dans sa définition de la spécification de la profession enseignante, Marguerite Altet a écrit « *l'enseignant professionnel est avant tout un professionnel de l'articulation du processus enseignement / apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées* », (M. Altet, 1996, p. 31). Pour elle, l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe ; et, dans l'exercice de sa profession, il accomplit des tâches dans deux domaines interdépendants.

Le premier est le domaine de la didactique : c'est celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant lui-même et de leur appropriation par l'élève.

Le second est celui de la pédagogie : c'est le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées.

Il apparaît ainsi deux fonctions reliées et complémentaires de l'enseignant dans sa pratique de classe :

- Une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus d'enseignement ;
- Une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements en classe.

Ces deux champs d'action s'articulent de façon fonctionnelle dans la pratique d'enseignement dans des situations complexes où l'enseignant professionnel mobilise plusieurs savoirs et compétences différentes pour résoudre des problèmes dont le plus important (peut-être) est comment assurer à l'élève un apprentissage de qualité. Et comment a-t-on défini les compétences de l'enseignant ?

Les compétences professionnelles de l'enseignant sont « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante* » (M. Altet, 1996), « *des connaissances, des habiletés et attributions nécessaires pour assurer les tâches et rôles de l'enseignant* » (Anderson, 1986).

M. Altet estime qu'elles sont de deux ordres : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus d'enseignement ; d'ordre relationnel, pédagogique et social dans la transmission des contenus et l'adaptation aux interactions en classe.

S'agissant du savoir, nous avons déjà rapporté la définition de ce concept proposé par Beillerot (1989 et 1992). C'est « *ce qui, pour un sujet, est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience* ».

Par rapport à la profession enseignante, M. Altet propose une typologie des savoirs de l'enseignant.

1. Les savoirs théoriques, déclaratifs : ce sont essentiellement des connaissances. Altet distingue deux sortes :

- Les savoirs à enseigner : ce sont les savoirs disciplinaires constitués et validés, dont sont dépositaires des chercheurs légitimés par les règles et procédures académiques en vigueur ; des savoirs extérieurs à l'enseignant, adaptés à chaque niveau d'études par la transposition didactique afin d'en faciliter l'acquisition par les apprenants.
- Les savoirs pour enseigner : savoirs pédagogiques sur les gestions interactives en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines. Ces savoirs constituent la culture enseignante.

En fin, Altet estime que les savoirs théoriques peuvent être distingués mais non dissociés.

2. Les savoirs pratiques : ce sont essentiellement des savoir-faire acquis dans des situations de travail. Ils sont acquis par l'enseignant dans l'exercice de la profession au quotidien. Ils sont ainsi contextualisés. Ils sont également appelés savoirs empiriques ou savoirs d'expérience.

En référence aux catégories de la psychologie cognitive, Altet distingue ici deux types

- Les savoirs sur la pratique : ce sont des savoirs procéduraux, formalisés. Ils naissent de la question que tout praticien se pose : « **comment faire ?** »
- Les savoirs de la pratique : ce sont les savoirs d'expérience issus de l'action réussie et intériorisée ; ce sont aussi les savoirs conditionnels de Stenberg (1985) qui renvoient aux questions « **quand ? et où ?** »

L'auteur estime que le savoir de l'enseignant professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert, se situe à ce niveau.

Ce qu'il faut ajouter à ces extraits des travaux de M. Altet sur les savoirs de l'enseignant, c'est que tous ces savoirs, soit théoriques, déclaratifs (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner), soit pratiques,

procéduraux (savoirs sur la pratiques et savoirs de la pratiques), se constituent progressivement. Leur acquisition solide nécessite la mobilisation de toutes les facultés humaines : intellectuelles, visuelles, auditives, gestuelles, etc.

La maîtrise des savoirs théoriques, déclaratifs, nécessite de longues années d'études, l'atteinte d'un niveau assez avancé dans le cursus scolaire, voire universitaire. Cette maîtrise permet qu'on enseigne des connaissances justes, exactes, vraies, assurant à l'apprenant la réussite et lui offrant la possibilité de s'insérer dans la société. La maîtrise des savoirs pratiques, procéduraux, quant à elle, nécessite de longues années de pratique d'enseignement. Elle garantit au praticien la qualification, l'aptitude pédagogique, le professionnalisme, l'expertise. Elle **découle** souvent d'une formation initiale conséquente qui permet d'installer les compétences professionnelles de base, et se renforce, se consolide avec l'exercice du métier, avec d'occasionnelles formations en cours de service et grâce aux interactions dans les environnements social et professionnel.

Les savoirs pratiques, procéduraux (ou savoirs d'expérience) sont souvent survalorisés par l'enseignant, car ce sont ceux auxquels il se réfère au travail, ceux dans lesquels il puise pour résoudre des problèmes dans des situations d'enseignement / apprentissage.

Selon Martineau

« L'enseignant entretient des rapports avec les savoirs et les groupes qui les produisent. Et, puisque leur relation aux savoirs est médiatisée par le travail, les enseignants les hiérarchisent en fonction non pas de critères épistémiques mais selon des critères pragmatiques, c'est-à-dire leur utilité dans les situations de travail », (S. Martineau, 1997).

Et, dans la hiérarchie, le savoir d'expérience, survalorisé, occupe une place de choix. Mais, même si cette survalorisation peut se comprendre, elle présente néanmoins des inconvénients.

Clermont Gauthier et Stéphane Martineau (2000) ont souligné avec force " la primauté du savoir d'expérience " chez l'enseignant. Selon eux, c'est un savoir privilégié par les enseignants, car il apparaît comme le seul savoir sur lequel ils possèdent une totale maîtrise, dans la mesure où il se construit à l'intérieur même de l'exercice du métier.

Pour décliner les caractéristiques du savoir d'expérience, les deux auteurs ont repris l'analyse qu'en ont faite Tardif et Lessard (1999).

Première Caractéristique : c'est un " savoir ouvragé " dans la mesure où il est acquis à l'école et surtout dans la classe, est lié aux tâches de travail et est mobilisé dans la pratique.

Deuxième Caractéristique : c'est un " savoir pratique " en ce sens que il est utilisé en fonction de son adéquation aux tâches concrètes que requiert l'enseignement, aux problèmes que l'enseignant rencontre et aux situations qu'il vit.

Troisième caractéristique : c'est un " savoir interactif ", car il est mobilisé et façonné dans le cadre des interactions entre l'enseignant et les autres acteurs en éducation (élèves, collègues, membres de la Direction, parents, etc.).

Quatrième caractéristique : c'est un " savoir syncrétique, pluriel et hétérogène " qui ne repose pas sur une base de connaissance unifiée et cohérente.

Cinquième caractéristique : c'est un " savoir faiblement formalisé ", qui est moins con naissance sur le travail que connaissance au travail enseignant.

Sixième caractéristique : c'est un " savoir complexe et no analytique " qui imprègne tout autant les conduites du praticien que sa conscience discursive.

Septième caractéristique : c'est un " savoir ouvert, dynamique, personnalisé et existentiel " car il permet l'intégration d'expériences nouvelles, il se transforme en fonction de la socialisation au métier, 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.

Huitième caractéristique : c'est un " savoir social " dans la mesure où il conduit l'enseignant d'une part, à prendre position vis-à-vis des 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. Mais la prise de position ne repose

pas en général sur une connaissance objective des autres savoirs ; elle repose plutôt sur une représentation à priori de ceux-ci, une représentation très souvent assez négative.

Gauthier et Martineau, après avoir rappelé ces caractéristiques du savoir d'expérience définies par Tardif et Lessard, ont identifié l'inconvénient majeur de la survalorisation de ce type de savoir qui est qu'elle agit en frein à l'entrée en dialogue avec les autres savoirs (surtout ceux issus du monde universitaire). Ils ont également précisé que plusieurs raisons expliquent les limites du savoir d'expérience en enseignement et les dangers d'une formation qui reposerait uniquement sur lui. L'une des raisons selon eux, est que c'est un savoir plutôt " reproductif et traditionaliste " qui se conjugue mal avec un métier qui se transforme au gré des nouvelles conditions d'exercice et des publics scolaires hétérogènes.

La conclusion que Gauthier et Martineau tirent de cette analyse montre les risques que comportent tout savoir d'expérience, toute activité qui installe la routine chez le praticien enseignant. Ils notent que

« les savoirs à enseigner évoluent rapidement et les curricula sont régulièrement remaniés en profondeur. De plus, les exigences envers les praticiens sont de plus en plus grandes et demandent une capacité d'adaptation que ne peut nourrir à lui seul le savoir d'expérience. Par conséquent, le respect trop stricte des recettes éprouvées, des formules coutumières, risque de conduire à la sclérose, à l'enferment dans les routines immuables, à la sédimentation des pratiques, bref à l'immobilisme qui empêche toute forme d'évolution professionnelle », (C. Gauthier et S. Martineau, 2000, p. 92).

Les conclusions de M. Altet, C. Gauthier et S. Martineau et d'autres auteurs encore posent la problématique de la construction, de l'évolution et l'utilisation d'un savoir lié à la pratique d'enseignement. Comme tout travailleur, l'enseignant exerce sa profession avec des savoirs multiples (Gauthier et al. , 1997), provenant de différentes sources (Sciences de l'Education, disciplines académiques, etc.). Des savoirs théoriques dans une moindre mesure, pratiques pour l'essentiel. Ces derniers savoirs sont survalorisés et cette survalorisation a les caractéristiques définies par **Tardif et Lessard**. Mais par rapport à la qualité des apprentissages des apprenants pris en charge par cet enseignant, ces savoirs sont à questionner et investiguer. Des investigations sous-tendues par des interrogations dont les réponses, si elles sont apportées, peuvent contribuer à l'augmentation des connaissances que les recherches et la réflexion dans le champ des savoirs de l'enseignant ont créé.

Le questionnement, nous allons le développer dans le chapitre qui vient après et qui porte sur la problématique de recherche.

## La Problématique

La littérature des Sciences de l'Education montre que la profession enseignante, les compétences professionnelles de l'enseignant, ses savoirs, ses conceptions de son métier, les démarches, méthodes et procédés qu'il utilise pour dispenser ses enseignements, ses moyens de travail (le matériel didactique imprimé ou non imprimé), la mesure des acquis scolaires des élèves qu'il effectue régulièrement (la docimologie et l'évaluation des apprentissages), etc., ont fait l'objet de recherches en milieu universitaire.

De façon logique et scientifique, toute recherche comporte en son sein son propre questionnement. Dans la présente étude, on s'interroge.

Améliorer la qualité des apprentissages est aujourd'hui un objectif majeur inscrit dans beaucoup de programmes d'études, de référentiels de formation, de projets éducatifs, de documents de planification stratégique en éducation. Mais quels sont les enjeux de cette amélioration :

- pour les apprenants eux-mêmes ?
- pour les futurs utilisateurs des produits de l'école (l'Etat, les employeurs, etc.) ?

Quels sont les intrants identifiés et susceptibles de contribuer de manière significative à l'atteinte de cet objectif :

- **les manuels scolaires ?**

Ils constituent les sources de savoirs les plus accessibles pour les apprenants. De tout temps, leur importance dans les acquisitions des apprenants a été reconnue.

Au niveau l'Enseignement élémentaire il est indispensable que dans les " disciplines outils (la langue et la mathématique) " les élèves disposent de manuels qui leur permettent de continuer, compléter, renforcer les apprentissages faits en classe.

Dans les niveaux ultérieurs, ce sont les manuels qui traitent des disciplines principales dans les filières fréquentées qui sont incontournables.

- **les savoirs des enseignants ?**

Quels sont ces savoirs ? De quel ordre sont-ils ? Comment s'acquièrent-ils : par la transmission par d'autres qui en sont les détenteurs, dans des situations d'enseignement / apprentissage ? Ou comment ces savoirs se construisent-ils : par le constructivisme, par le socio-constructivisme ?

Il s'agit là de questions de fond sur lesquelles nous allons revenir.

- **les compétences professionnelles des formateurs ?**

Comment ces compétences se construisent-elles ? Dans quelles situations ? Dans quelles autres sont-elles réinvesties, transférées ? Comment le professionnel enseignant les mobilise-t-il ? Au service de qui ? De quoi ?

- **les résultats de la recherche scientifique ?**

La recherche scientifique se développe de nos jours de manière intense. Ses résultats sont foisonnants, riches, accessibles à travers plusieurs sources de savoirs (les livres, les revues spécialisées, les sites web, les versions physiques de rapports, dossiers, mémoires et thèses). Ces résultats peuvent-ils constituer des ressources dans lesquelles les enseignants peuvent puiser pour accroître, renforcer leur culture générale, leur culture professionnelle et pédagogique (leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être) et améliorer leur pratique d'enseignement ? La réponse affirmative dépend du rapport de l'enseignant au savoir. En effet, les savoirs enseignants sont multiples (Gauthier et al., 1997) et proviennent de différentes sources : les sciences de l'éducation, les disciplines académiques, etc. Or, cette provenance de diverses sources entraîne comme conséquence que le rapport des enseignants aux savoirs est aussi un rapport aux groupes qui en sont porteurs (Tardif et Lessard, 1999). De ce fait, le rapport aux savoirs des enseignants n'est jamais qu'un simple rapport cognitif ; il se double toujours d'un rapport social. Par conséquent, l'évaluation que font les enseignants des savoirs avec lesquels ils sont en contact par et pour leur travail n'est jamais qu'une simple évaluation de la valeur de ces savoirs mais aussi une indication des rapports qu'ils entretiennent avec les groupes qui les produisent (Martineau, 1997).

- **l'environnement scolaire**(en particulier les conditions de travail des enseignants et des élèves) ?

L'impact de ces conditions sur la qualité des apprentissages est certain et fait l'objet de beaucoup de revendications de la part des enseignants mais aussi de beaucoup d'attention de la part des autorités scolaires.

- **la motivation des enseignants** au regard de leur recrutement, leur gestion, leur mobilité, leur rémunération, leur développement personnel et professionnel, leurs perspectives de carrière ?

Observe-t-on, un réel engagement, un dévouement, une détermination sans faille des enseignants dans la prise en charge des apprenants pour les amener à apprendre plus et mieux et à mettre de leur côté toutes les chances de réussite, et ceci eu égard à la conscience professionnelle, à l'éthique et la déontologie, mais aussi parce que les enseignants sont-ils, dans une certaine mesure, motivés ?

Ces interrogations constituent, à n'en pas douter, des questions d'actualité.

Dans cette étude, nous avons tenté d'apporter la réponse à la question relative aux savoirs que doit posséder l'enseignant pour œuvrer à atteindre l'objectif d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves qu'il enseigne.

Pour y arriver, nous avons, comme méthodologie de recueil d'informations, fait recours à l'étude de documents (encore appelée analyse de contenus).

### 3. Quels savoirs le maître doit-il posséder pour œuvrer à améliorer la qualité des apprentissages de l'élève ?

Notre principale méthode de recherche a été (nous l'avons déjà précisé) l'étude de documents (ou, plus précisément, l'analyse de contenus).

Quels sont les documents dont les contenus ont fait l'objet d'analyse ici ? Avec quelle grille avons-nous recueilli les informations collectées à travers les documents exploités ?

Les documents dont nous avons exploités les contenus sont :

- La Communication de Marguerite Altet faite dans sa conférence sur le Thème «*Professionnalisation de la formation et des métiers de l'éducation et de la formation : pour quelles professionnalités ?* ». Cette conférence a été donnée lors du Séminaire national de lancement de la Chaire Unesco en Education Scientifique et Technologique et Formation des Enseignants (CUSESTFE), tenu les 5 et 6 février 2013 à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)-Dakar-Sénégal.

- le Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), en FRANCE, BO N°1 du 04 janvier 2007.

La grille que nous avons conçue et utilisée pour l'exploitation de ces documents comprend quatre colonnes avec les contenus définis ci-dessous :

- les documents exploités ;
- les savoirs que le maître doit posséder et utiliser dans sa pratique pour assurer la qualité des apprentissages des élèves ;
- des situations de construction/acquisition de ces savoirs ;
- des situations de réinvestissements des savoirs appris.

#### 4.1. Collecte d'informations avec la grille

Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement des savoirs appris
Le Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM en FRANCE	« Pour tout maître, l'objectif ultime d'une formation réussie est de se trouver en mesure d'exercer son métier, fort des connaissances acquises et des capacités à les mettre en œuvre pour dispenser un enseignement de qualité ».	-connaissance parfaite et maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer ;  -maîtrise des disciplines de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et de la ponctuation ;  -les mécanismes d'apprentissage de la lecture ;	-Etudes primaires, secondaires et supérieures ;  -formation initiale à l'IUFM ;  -formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;	Situations dans lesquelles le maître présente des connaissances, fourni des explications et donne du travail aux élèves.



Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement de savoirs appris
		<p>-les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;</p> <p>-les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ;</p> <p>-formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	<p>-Situations d'enseignement/apprentissage</p>
		<p>-capacité de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;</p> <p>-capacité à construire des situations d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;</p> <p>-</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ;</p> <p>-formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	<p>-Situations d'enseignement/apprentissage</p>
		<p>-avoir (dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage) une attitude de veille sur le niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.</p>	<p>-situation de pratique de classe au quotidien.</p>	<p>-Situations d'enseignement/apprentissage</p>
Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement de savoirs appris

<p>Par rapport aux disciplines :</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ; -formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	<p>-Situations d'enseignement/apprentissage</p>
<p>- pour le maître du primaire: connaissances des objectifs du primaire et du collège, des concepts et notions des démarches et méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseigné au primaire.</p>		
<p>-pour le professeur de lycée ou de collège : connaissances de sa discipline et des disciplines connexes</p>		
<p>-- pour le maître du primaire: capacités d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ; d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique etc.</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ; -formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	<p>-Situations d'enseignement/apprentissage</p>
<p>- professeur de lycée ou de collège :capacités d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.</p>		
<p>-avoir une attitude de rigueur scientifique</p>	<p>situation de pratique de classe au quotidien</p>	<p>Situations d'enseignement/apprentissage</p>

Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement de savoirs appris
		<p>-les objectifs d'apprentissage à atteindre pour un niveau donné</p> <p>-les programmes d'études et les guides</p> <p>-les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, etc.</p> <p>-les processus d'enseignement/ apprentissage et les obstacles possibles à ces processus.</p> <p>-les supports didactiques nécessaires à la conception et la mise en œuvre des apprentissages</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ;</p> <p>-formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	<p>Situations d'enseignement/apprentissage</p>
		<p>-capacités de définir des objectifs d'apprentissage à par des références des textes officiels.</p> <p>-capacités de raisonner en termes de compétences à développer chez les élèves.</p> <p>-capacité de faire des évaluations valides des apprentissages et de prendre en compte les résultats de ces évaluations dans la construction d'une progression pédagogique.</p>	<p>-formation initiale à l'IUFM ;</p> <p>-formation continue dans le cadre du déroulement des plans d'action des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) ;</p>	<p>Situations d'enseignement/apprentissage</p>
		<p>-être objectif quant on est conduit à apprécier les documents pédagogiques (manuels, etc.) et les travaux des élèves.</p>	<p>situation de pratique de classe au quotidien</p>	<p>situation de pratique de classe au quotidien</p>

Tableau 3 :

Les documents exploités	Objectifs définis dans le document exploité, relativement à la qualité	Des savoirs du Maître pour assurer la qualité des apprentissages des élèves	Des situations de construction/acquisition de ces savoirs	Des situations de réinvestissement des savoirs appris
La Communication de Marguerite Altet faite dans sa conférence sur le Thème « <i>Professionnalisation de la formation et des métiers de l'éducation et de la formation : pour quelles professionnalisés ?</i> ».	« <b>Acquérir un ensemble de ressources (savoirs et habilités) nécessaires pour fonctionner avec succès dans la profession enseignante</b> »	-les savoirs disciplinaires ; -les savoirs didactiques, pédagogiques pour exercer le métier ; -les savoirs d'expérience.	-études primaires, secondaires et supérieures ; -formation initiale ; -formation continue.	-situation de pratique de classe.

#### 4.2. Analyse des informations collectées

Les savoirs identifiés comme étant ceux que l'enseignant professionnel doit posséder pour assurer à l'élève des apprentissages de qualité sont les savoirs répertoriés dans toutes les taxonomies (voir Bloom, Krathwohl, Dave) :

- des savoirs cognitifs : ce sont les savoirs des champs disciplinaires dans le domaine de la langue et de ses disciplines, dans le domaine des sciences (exactes, expérimentales, humaines, sociales, de l'éducation) ;
- des savoir-faire : ce sont les capacités à mettre en œuvre les savoirs cognitifs en usant des savoirs pédagogiques, didactiques et organisationnels ;
- des savoir-être : ce sont le rapport de l'enseignant aux savoirs et à ceux qui les produisent ; son rapport à l'élève, ces dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et permettent d'exercer efficacement son métier et d'atteindre des résultats de qualité ;
- des savoirs dans le domaine du développement personnel de l'enseignant, mais aussi du développement de l'élève et de son devenir.

Par rapport à la responsabilité du maître dans la mise en œuvre de ces savoirs, des compétences essentielles sont attendues de lui : la maîtrise, la conception, l'organisation (entre autres). Il doit :

- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer de façon qualitative;
- Concevoir et mettre en œuvre son enseignement de manière efficace;
- Organiser le travail de la classe dans la cohérence.

Ces compétences fédèrent, bien entendu, les savoirs cognitifs, les savoir-faire et les savoir-être. Elles se construisent en situation d'apprentissage de la profession (situation de formation), mais aussi en situation de travail (situation de pratique de classe).

L'élaboration des programmes, des référentiels et des plans de formation dans lesquels sont inscrits ces savoirs est du rôle des formateurs. La conception des dispositifs de formation, la création des situations d'apprentissage du métier et l'organisation des activités de construction de la professionnalité de l'enseignant sont aussi des rôles des formateurs.

La construction des compétences professionnelles de l'enseignant, qui fédèrent les savoirs qu'il doit posséder pour assurer à l'élève des apprentissages de qualité, nécessite, par rapport à la formation, que :

- dans les programmes, référentiels et plans de formation, des savoirs professionnels précis soient inscrits ;
- les dispositifs de formation soient performants ;
- les situations d'apprentissage du métier soient significatifs ;
- l'organisation des activités de construction des compétences professionnelles soit cohérente.

L'enjeu est « *une formation pour construire une professionnalité globale, constituée des multiples compétences du métier dans ses différentes dimensions, avec l'appui des savoirs professionnels requis, issus de la recherche et des pratiques formalisées* » (Altet, 2013).

Et, « *le défi de la professionnalisation auquel nous sommes désormais confrontés dans l'enseignement nous oblige à éviter la double erreur d'un métier sans savoirs et de savoirs sans métier* » (Gauthier, 1997).

## Conclusion

Comme toute personne exerçant une profession quels que soient le statut (fonctionnaire ou non fonctionnaire), le secteur d'activités (public ou privé), le niveau de responsabilité, l'enseignant ne peut pas se soustraire à l'obligation de résultats. Il fait des résultats lorsqu'il assure à ses élèves des apprentissages de qualité, fait réussir ses élèves aux examens et concours, fait acquérir à ses élèves des compétences qu'ils pourront réinvestir dans des études ultérieures ou dans des activités de transformation de leur milieu de vie, lorsqu'il contribue à l'atteinte du but visant à "faire devenir les élèves des ressources humaines de qualité", conformément aux attentes des pouvoirs publics et de la société.

Pour réaliser des résultats probants, l'enseignant doit posséder (en principe) et mettre en œuvre les savoirs scientifiques constitués et validés, dont sont dépositaires des chercheurs légitimés par les règles et procédures académiques en vigueur. Il doit également posséder et mettre en œuvre des capacités, des habiletés, des compétences, des aptitudes professionnelles, acquises ou construites en formation initiale et continuée et dans le vécu expérientiel sur le terrain.

Ces savoirs sont constitués et validés dans des contextes et des démarches différents mais complémentaires :

- Les processus d'élaboration, de validation et de mise en œuvre des programmes d'études, des curricula, des référentiels de métiers, des référentiels de compétences et des plans de formation d'une part, et d'autre part, par la valorisation des savoirs élaborés (applications) dans des situations d'études ou de formation.
- Les processus d'élaboration, de validation et diffusion des savoirs par la recherche et les publications d'une part, et d'autre part, par la valorisation des savoirs élaborés (applications) dans divers domaines d'activités humaines.

Jamais dans l'histoire, le savoir n'a eu une dimension aussi stratégique qu'aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, marquée par l'émergence de la société de l'information et des connaissances partagées.

Cette réalité a conduit les responsables des systèmes éducatifs à exiger toujours et encore l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. Elle doit conduire également l'enseignant à prendre ses responsabilités, à se soucier de l'acquisition /la construction et l'actualisation " des savoirs à enseigner, des savoirs pour enseigner, des savoirs sur la pratique et des savoirs de la pratique" (M. Altet, 1996).

Ces savoirs, dans leur diversité, sont ceux que nous avons découverts dans les documents analysés et dans beaucoup d'autres publications que nous n'avons pas exploitées pour éviter que cet article soit d'une longueur démesurée.

## Références Bibliographiques

- Altet, M. (1996). Les compétences professionnelles : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences.*
- Anderson, L.W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In Crahay, M., Lafontaine, D. (...) *L'art et la science de l'enseignement* Bruxelles: Ed. Labor, .365-385.
- .Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir.* Paris : Ed. Universitaires.
- Gauthier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et sa construction pour les maîtres en formation. In M. Tardif et H. Ziarko (dir.). *L'enseignant, un professionnel* (21-56). Sainte-Foy. Presses de l'université du Québec.
- Gauthier, C., Martineau S. (2000). La place des savoirs dans la construction collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In Christiane Cohier et Christian Alin (dir.). *Enseignant-Formateur, la construction de l'identité professionnelle.* Recherche et formation. L'Harmattan.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'Education. p. 268.
- Martineau, S. (1997). *De la base des connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique.* Thèse de doctorat. Sainte-Foy. Université de Laval.
- Ministère de l'Education du Sénégal (2002). *Le Programme Décennal de l'Education et de la Formation* (PDEF).
- Ministère de l'Education du Sénégal (2013). *Le Projet d'Amélioration de la Qualité et de l'Équité dans l'Education de Base* (PAQEED).
- Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (2013). *La Promotion de la Pédagogie Universitaire dans le Contrat de performance.*
- 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.* Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval