

Armel Nguimbi

DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT : RÉFLEXIONS SUR CE QU'ENSEIGNER VEUT DIRE

Résumé

Cet article tente d'établir le lien entre la formation en didactique et l'exercice de la profession enseignante. Notre motivation est guidée par la confusion entretenue par de nombreux acteurs sociaux sur la définition de la notion d'enseignement, souvent à l'origine des débats parfois houleux. Certains considèrent l'enseignement comme une activité spontanée qui s'exerce au gré de ses pratiquants ; d'autres le conçoivent comme une réalité bien plus complexe qui a ses règles et ses codes, nécessitant une solide formation. En questionnant les concepts d'enseignement, d'apprendre, de savoir, de connaître et de didactique, nous avons éclairé notre position sur le statut contemporain de l'enseignant à partir d'une variété de théories éducatives. En fin de compte, au regard des mutations du monde actuel et leur incidence sur les méthodes d'enseignement, la didactique, considérée comme la science de la formation, de l'enseignement et l'apprentissage, tient une position centrale indispensable au renouveau pédagogique qui est en marche aujourd'hui.

Mots-clés : Didactique, enseignement, réflexions, enseigner, apprendre

Abstract :

This article attempts to establish the link between teacher education and the practice of the teaching profession. Our motivation is guided by the confusion maintained by many social actors on the definition of the notion of teaching, which is often at the origin of sometimes heated debates. Some consider teaching as a spontaneous activity that is exercised at the whim of its practitioners; others conceive it as a much more complex reality that has its rules and codes, requiring solid training. By questioning the concepts of teaching, learning, knowing and didactics, we have shed light on our position on the contemporary status of the teacher under the light of a variety of educational theories. Ultimately, in view of the changes in today's world and their impact on teaching methods, didactics, considered as the science of training, to teaching-learning, holds a central position that is indispensable to the pedagogical renewal that is underway today.

Keywords: Didactic, teaching, reflections, teaching, to learn

Introduction

Dans l'avant-propos d'un ouvrage, L. Morin & L. Brunet (2005) rapportent la parabole des aveugles confrontés à l'identification d'un gros mammifère, qui se trouve être un éléphant, venu sur leur territoire, par égarement, troubler leur tranquillité. Le rapport que ces aveugles font à leur chef, qui les a dépêchés d'aller s'enquérir de la situation, indique ce qui suit : « [ceux qui avaient tâté la tête déclarèrent : « il ressemble à un gros pot » ; ceux qui avaient tâté l'oreille : « il ressemble à une corbeille tressée pour vanner les céréales » ; ceux qui avaient tâté les défenses : « il ressemble à un coutre » ; ceux qui avaient tâté le pied : « à un pilier » ; ceux qui avaient tâté la queue : « à un balai ». Et proclamant chacun : « l'éléphant est ainsi et non autrement », les aveugles se frappaient les uns les autres à coups de poings et de canne à la grande détresse de leur roi] » (p. v). Ainsi est vu l'enseignement. Nombreux sont ceux qui pensent que cette profession, comme dans cette parabole, peut être vue sur plusieurs facettes. Chacun la conçoit selon ses certitudes, ses théories et la volonté de chacun de faire triompher sa position crée un véritable pugilat sur l'identité de la profession, qui a le mérite de semer la confusion et de déboucher sur des impasses définitionnelles. La démonstration en a été faite lors de deux séminaires organisés tour à tour fin 2018 et courant 2019 à l'École normale supérieure de Libreville par le Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Dynamique du Langage (LASCIDYL) et de l'Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG) sur la didactique et sa place dans l'enseignement. D'un côté se positionnent ceux qui pensent que devenir enseignant n'a pas besoin d'une formation en didactique, leurs connaissances, leur habileté à communiquer, suffisent largement pour enseigner. De l'autre, ceux qui mettent en évidence le lien très étroit entre les activités d'enseignement et la didactique. Il est frappant de constater que l'exercice de la profession enseignante se fait sans que ses pratiquants s'interrogent sur ce que veut dire enseigner. Certains le considèrent comme une activité innée qui s'exerce grâce au charisme, au don et à l'habileté de ses pratiquants, car comme l'affirme C. Rogers, 1967, (cité par L. Morin & L. Brunet, 2005, p. 3), « personne ne peut enseigner à quelqu'un d'autre à enseigner ». D'autres, plus prudents, l'appréhendent dans ses multiples facettes, comme une réalité bien plus complexe, nécessitant une solide formation. La profession enseignante s'exerce diversement suivant différents modèles et théories d'apprentissage, qu'il est difficile

de trancher dans le vif. Si, pour certains, enseigner c'est communiquer, comment communique-t-on en classe pour qu'il y ait enseignement et apprentissage? Cette question constitue le nœud du présent article qui voudrait y répondre en cernant certains concepts clés en enseignement: qu'est-ce qu'enseigner, qu'est-ce qu'apprendre? Quels liens avec l'éducation et quels rapports entretiennent-ils avec la didactique? Peut-on enseigner sans une formation en didactique? Autrement dit, quelles conditions doit-on remplir pour qu'il y ait enseignement et apprentissage? Il s'agit donc de déterminer ce qu'enseigner veut dire et comment devient-on enseignant. Après avoir défini les concepts d'enseignement et de la didactique, un exposé est fait sur diverses théories de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous tentons ensuite d'établir le lien entre l'enseignement et la didactique, avant d'engager un débat qui nous amène à nous positionner sur ce qu'être enseignant aujourd'hui.

1. Diverses acceptions de la notion d'enseignement

Du latin *insignire*, signifiant indiquer, montrer, l'enseignement est généralement perçu comme un déploiement des connaissances d'un sujet qui en est détenteur à un acquéreur considéré comme peu ou pas instruit, médiatisé généralement par une parole habile qui apporte des informations nécessaires constituant ce l'on nomme *apprendre*. Platon, Aristote et toute la philosophie, le considéraient comme le lieu par excellence de la manifestation de la connaissance, indissociable du triptyque *éduquer, apprendre et instruire*. Dérivant du latin *educatio, educare et instructio*, ces termes génèrent plusieurs connotations relevant de la métaphore alimentaire « qu'un adulte donne au petit de son espèce, c'est-à-dire à celui qui ne peut pas se nourrir seul » (L. Morin & L. Brunet, 2005, p. 12). C'est le rôle que joue l'éducateur ou l'enseignant. Considéré primitivement comme un « pédagogue », c'est-à-dire un modeste accompagnateur d'enfant à l'école, le terme a connu un glissement de sens au fil du temps. Du simple accompagnateur, il est devenu passeur des connaissances. Éduquer est ainsi vu comme une activité d'aide. *Le petit Robert* (2013) le confirme d'ailleurs, lorsqu'il définit l'éducation comme la « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain ; résultats obtenus grâce à eux » (p. 822). O. Reboul (1981) va plus loin en intégrant les « sentiments sociaux, esthétiques et moraux, dans le but d'accomplir autant que possible sa tâche d'homme » (p. 12). L'éducation dans son acception la plus large, englobe le développement

de la personne à la fois dans ses dimensions physique, morale et intellectuelle. On entre ainsi de plain-pied dans le domaine de l'instruction, qui appelle l'enrichissement et la formation de l'esprit, consistant à « mettre [l'être humain] en possession des connaissances nouvelles en enrichissant son savoir ou son expérience » (*Le Petit Robert*, 2013, p. 822).

La formation globale de la personnalité relève d'un long processus d'acquisition des connaissances intellectuelles et culturelles que l'école prend en charge par le biais de l'enseignement, vu comme un des moyens par lequel l'être humain assimile les valeurs et construit son autonomie. À propos de l'autonomie, Platon, dans son livre VII de la *République*, donnait déjà le ton à travers son célèbre mythe de la caverne. Il enseignait qu'il fallait apprendre à l'enfant à aller au-delà des apparences, à s'affranchir de ses opinions et inclinations pour l'amener à la vérité. Et Rousseau (1762) de demander à l'enseignant de ne jouer que le rôle de guide et de laisser à l'enfant le soin d'apprendre par lui-même en observant la nature. Alain, dans son *Propos sur l'éducation* (1932/1986) insistait à son tour sur le développement du goût de l'effort et de la persévérance pour passer de l'enfance à l'âge adulte. Mais comment y parvenir ? Par le biais de l'enseignement, bien sûr ! Mais quelle forme prend-il ? Tout le problème est là. Avant d'y répondre, examinons d'abord diverses théories élaborées au fil des siècles ; théories qui entraînent de nos jours une remise en question permanente des modèles d'enseignement et de l'apprentissage.

1.1. Des théories de l'apprentissage à l'enseignement

Il existe plusieurs théories et modèles de l'enseignement et de l'apprentissage (Y. Bertrand, 1998 ; G.-N. Fisher, 2005 ; C. Raby ; S. Viola & coll., 2007)¹ que l'on peut résumer en trois modèles de communication pédagogique de base : les modèles béhavioriste, cognitiviste et (socio) constructiviste. Chacun de ces modèles est représentatif d'une figure de l'enseignement et de l'apprentissage, car la communication pédagogique est envisagée suivant une orientation qui intègre inévitablement un modèle de cognition, une conception du sujet apprenant et du sujet enseignant, les modes d'interaction, les attentes respectives et, bien sûr, une représentation du savoir qui témoignent d'une prise de position sur les finalités de l'enseignement,

¹ Y. Bertrand (1998) les classe en plusieurs catégories : les spiritualistes, les académistes, les théories personalistes, psycho cognitives, sociocognitives et technologiques (p. 17-20).

les types de conduites sociocognitives que l'on souhaite encourager (M. Larochelle & J. Désautels, 1999). Autrement dit, la communication pédagogique choisie éclaire la prise de position idéologique sur le comment les pratiques enseignantes sont susceptibles d'orienter l'être à former.

Ainsi du point de vue de la psychologie expérimentale, l'enseignement se détermine en visant la modification du comportement de l'apprenant par le biais des stimuli ou des renforcements positifs et/ou négatifs. L'enseignement doit rendre compte des états du monde en considérant que les lois de la nature, de l'économie, des mathématiques, de la science en général, seraient des réalités préexistant à la connaissance et qu'il suffirait de les chercher pour les découvrir. Dans cette perspective, toute action, toute conduite humaine est définie comme une réaction, c'est-à-dire liée causalement à des événements extérieurs de nature à déclencher la réponse de l'individu, puisque l'apprentissage s'obtient et s'évalue à partir de l'assimilation et de la reproduction des informations apprises (G.N. Fischer, 2005).

Du point de vue de la psychologie cognitive, l'enseignement se conçoit en prenant en compte ce qui se passe dans le psychisme humain. Il ne s'agit plus d'assimiler les données brutes, mais d'amener les apprenants à sélectionner, à trier, voire à filtrer la masse d'informations reçues, pour être capable de voir et d'écouter, pas seulement d'entendre et d'observer ; d'où le rôle de premier plan dévolu à la mémoire et aux représentations. C'est en comprenant les mécanismes et les règles biologiques, physiologiques qui régissent et interagissent avec l'apprentissage qu'on pourra mieux enseigner. Comme l'écrit G.-N. Fischer (2005), « ce sont les constructions mentales qui influencent les conduites et leur intérêt est de saisir les effets produits par l'activité sociale. Dans ce sens les perceptions sociales, les opinions ou les préjugés, en tant que processus mentaux positifs ou négatifs, façonnent les relations sociales » (p. 20) et l'apprentissage. On fait alors appel à la mémoire à court terme, à long terme, la mémoire lexicale et sémantique.

Du point de vue de la psychosociologie, l'acquisition des connaissances ne peut être considérée exclusivement comme un phénomène mental et individuel, mais comme un constitué des rapports dans des lieux précis, car le développement mental est un processus par lequel l'apprenant assimile les résultats de ses transactions avec l'environnement, la culture, le contexte et l'histoire qui l'ont modelé. Toutes les activités

cognitives humaines fondamentales prennent place dans une matrice de l'histoire sociale et constituent ainsi un produit du développement sociohistorique. Nos actions sont donc guidées par des valeurs, des idéaux, des lois, des normes qui, loin d'être naturelles, sont des constructions culturelles et symboliques (L. S. Vygotsky, 1934/1985 ; J. Bruner, 1996 ; M. Nicolet, 1995).

On voit donc que le premier modèle relève d'un processus de conditionnement. L'enfant est pensé comme une matière informe à redresser, à élever en arrosant comme on élève une plante. L'enseignement se confond aux déclarations des faits, à des explications des concepts et des procédures pour atteindre les buts visés. L'élève adopte des comportements qui lui évitent d'être récompensé négativement et donc d'« augmenter la probabilité d'apprendre par les procédés de renforcements positifs » (J.- C. Ruano-Borbalan, 2005, p. 55).

Le deuxième modèle fait appel aux représentations ; celles-ci sont le moteur de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est demandé aux enseignants, comme point de départ pertinent, d'élaborer leurs interventions pédagogiques à partir de ce que l'apprenant sait déjà. L'apprenant ayant sa propre conception du monde, les apprentissages doivent puiser dans ce « déjà là » conceptuel.

Le troisième modèle, tout comme le précédant, inscrit l'enseignement et l'apprentissage dans l'ancrage social ou contextuel. La prise en compte de l'histoire de l'individu, ses interactions sociales, ses expériences physiques, affectives, cognitives sont des préalables à la réussite. L'enseignement et l'apprentissage prennent en compte le contexte global dans lequel prennent place les activités. L'enseignement est donc globalement traversé par trois courants : intellectualiste, instrumentaliste et anthropologique (H. Côté & D. Simard, 2007).

1.2. Enseigner et apprendre

Ces trois modèles présentés *supra* peuvent être résumés à leur tour en deux oppositions fondamentales. L'une détermine l'enseignement et l'apprentissage comme une livraison et une reproduction des informations savantes. L'autre se conçoit comme une construction favorisant, non pas la reproduction des cantilènes apprises, mais la production ou la construction des connaissances. Dans les deux options, l'enseignement peut se définir comme une instance où *faire savoir* et

faire connaître constituent les visées principales. Mais *faire connaître* et *faire savoir* ont-ils la même portée en enseignement ? *Connaitre*, est-ce que c'est savoir et *savoir*, est-ce connaître ? À notre sens, l'un englobe l'autre. *Savoir* est un constitué des faits bruts, des informations que reçoit le récepteur sans que celui-ci prenne la peine de les questionner ou de les problématiser. Par contre, *faire connaître* va plus loin, il est un *faire savoir* approfondi. L'activité de *faire connaître* et de *faire savoir* appelle nécessairement la question du *comment*. Comment faire savoir, comment faire connaître ? Autrement dit, comment enseigner ? Tout le problème de la communication pédagogique est là. D'aucuns diront que l'un et l'autre vont dans la même direction, l'activité reste la même, la finalité tout aussi identique. Cependant, dire que *faire savoir*, c'est *faire connaître* reviendrait au même, n'est-ce pas concevoir l'enseignement comme un simple exercice de communication ? Tout communicant peut-il se prévaloir d'une aptitude à l'enseignement pourvu qu'il soit détenteur d'un savoir à transmettre ? C'est ce que nous croyons percevoir dans le propos de G. Barnier (en ligne) qui définit l'enseignement comme « transmettre, inculquer ou faire construire ». Cet auteur semble mettre ces trois figures de l'enseignement au même pied, puisqu'il affirme « qu'il n'y a pas dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles on se trouve en tant qu'enseignant, etc. » (p. 3).

Certes, les difficultés auxquelles les enseignants et les élèves sont confrontés dans certaines parties du monde, notamment en Afrique, plaident pour un "bricolage" de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour autant, la situation n'est pas si tranquille qu'elle paraît. Pour le comprendre, il y a lieu, du point de vue didactique, de démêler ce qui relève de l'enseignement et du renseignement d'une part ; de l'information et de la formation, d'autre part. O. Reboul (1980) nous en édifie lorsqu'il fait ces distinctions. Pour cet auteur, l'information se caractérise par ce que Spinoza (cité par O. Reboul, 1980, p. 23) appelle le *oui-dire* et le savoir *d'expérience*.

« Le *oui-dire* est une information reçue directement ou indirectement dans le cadre du bouche à oreille ou par l'intermédiaire des médias. Le savoir *d'expérience* est le flot des informations que nous apportent les sens sur les choses et le monde. »

Il est possible qu'il y ait une hiérarchie entre ces deux sources², mais les deux se rejoignent par leur caractère passif. L'information et la formation s'opposent, en ceci que la première n'exige aucun effort cognitif, puisqu'elle est reçue telle que livrée, sans subir la moindre transformation. La formation est, quant à elle, active. Elle découle d'une activité réflexive, donc constructive. C'est tout comme l'enseignement et le renseignement. Un renseignement est une information à l'état brut, c'est-à-dire reçue et acceptée comme telle. On peut chercher et recevoir un renseignement dans sa forme brute sans nécessairement le transformer pour le comprendre, il s'agit seulement de *savoir que...* (O. Reboul, 1980). C'est le modèle généralement livré dans les classes et les amphithéâtres : un exposé des savoirs reçus à l'état brut qui ne demandent qu'à être reproduits sur papier ou stockés dans un coin de la mémoire et restitués, le moment venu, dans le cadre des évaluations. En réalité l'enseignement et l'apprentissage sont tout autre chose. Alors, qu'est-ce donc enseigner, qu'est-ce donc apprendre ?

1.2.1. Enseigner

G. Fourez, V. Englebert-Lecomte et Ph. Mathy (1997), écrivent qu'« enseigner, ce n'est pas seulement transmettre³ des savoirs socialement établis. Cela ne se limite pas non plus à aider d'autres à construire leurs connaissances. Il s'agit aussi d'expliquer ce que sont ces savoirs, comment on les établit, comment éventuellement on les rejette » (p. 5). Pour G. Barnier (en ligne), enseigner c'est non seulement « élabore [r] des projets, des plans d'action, prépare [r] minutieusement les séquences, pense [r] à l'avance les activités, organise [r] des progressions, propose [r] aux élèves des stratégies de contournement des difficultés, etc. » (p. 1), mais aussi « enseigner peut signifier transmettre, inculquer ou faire construire » (p. 3). Pour cet auteur, enseigner véhicule trois significations en fonction du positionnement de celui qui enseigne. En privilégiant la communication des savoirs, enseigner correspondrait à

«transmettre des connaissances en [les] exposant le plus clairement, le plus précisément possible. (...). Si on privilégie l'acquisition des automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des

² Le savoir d'expérience paraît supérieur au *ouï-dire*, par un semblant d'activité qu'il génère.

³ L'expression "transmettre un savoir" choque certains éducateurs qui estiment que le savoir ne se transmet pas, c'est aux élèves de reconstruire leurs savoirs.

réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire des réponses attendues selon les problèmes rencontrés. » (G. Barnier, p. 2).

Du coup, apparaissent deux profils de celui que l'on nomme *enseignant*, que cet auteur distingue en enseignant-ingénieur et en enseignant-artisan-bricoleur. L'un tend à exercer une réflexivité sur ses activités, tandis que l'autre transmet les savoirs sans les problématiser. De ces deux figures, qui peut-on considérer comme enseignant ? Certes, l'enseignant s'appuie sur l'information pour diffuser le savoir en classe, mais il va bien au-delà. Il ne dit pas seulement aux élèves *apprenez que...* ou *sachez que...* comme cela se passe en cours magistral. L'enseignant transforme l'information en y exerçant une réflexivité, sinon l'enseignement reste à l'état de renseignement. Les théories contemporaines de l'éducation situent l'enseignement aux antipodes du renseignement. Enseigner n'est pas un plagiat, une dictée des mots, des phrases, voire des pans entiers des documents. Ce n'est pas non plus amener « l'élève [à]enregistre[r] des mots ou des formules sans chercher à les comprendre (...), un peu comme la messe en latin » (O. Reboul, 1980, p. 25). C'est tout comme apprendre.

1.2.2. Apprendre

La réflexion que nous venons d'exposer sur le statut de l'enseignement, s'applique également à l'apprentissage, car au style d'enseignement correspond le style d'apprentissage. Un élève qui répète ou reproduit des savoirs reçus pour avoir de bonnes notes, apprend-il ou n'apprend-il pas ? Certains répondront par l'affirmative, car *apprendre* est vu comme une captation sensorielle, une reproduction des notions telles qu'elles ont été dictées en classe.

D'autres répondront par la négative car *apprendre*, c'est rendre l'apprenant capable de questionner les notions et les concepts avec une exigence de rationalité qui suppose le dépassement des illusions et des raisonnements fallacieux. Cette exigence repose moins sur la reproduction des idées préconçues que sur le désir du sujet-apprenant de parvenir à des conclusions nouvelles, conçues à partir de ses propres réflexions (A. Nguimbi, 2018). L'apprenant prend du recul par rapport à ses préconceptions et adopte des postures plus dynamiques, pour qu'il invente et innove par son investissement personnel en problématisant le savoir pour le transformer en connaissances produites par lui-même. C'est au regard des résultats de ses réflexions, qu'on dira qu'il a appris,

car *apprendre* n'est pas une simple validation d'une somme de connaissances déclaratives et procédurales.

2. Et la didactique dans tout ça ?

Une telle vision de l'enseignement et de l'apprentissage ne se réalise pas *ex nihilo*. Sa matérialisation nécessite une solide formation des formateurs. Dans cette condition, tous ceux qui enseignent ou aspirent à le faire, peuvent-ils se permettre de se lancer dans une telle tâche sans une maîtrise des rouages de l'enseignement et de l'apprentissage, et de tout ce qui touche à l'école ? Plusieurs auteurs présentent la didactique comme la science de l'enseignement et de l'apprentissage (Ph. Jonnaert, 2005 ; Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, 2007 ; M. Thouin, 2014 ; C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, 2019). Certains auteurs comme G. Brousseau (1986) l'appréhendent comme les processus de transmission et d'acquisition des savoirs. Cette définition, très classique, est nuancée par bien d'autres chercheurs. Pour Ph. Jonnaert (2005), « la didactique d'une discipline a pour objet l'étude des différents processus de médiation permettant la construction de connaissances relatives aux savoirs de cette discipline » (p. 34). Cet auteur substitue au terme *transmission*, très passif, celui de *médiation* qui ouvre l'enseignement et l'apprentissage à d'autres perspectives mettant en jeu l'interactivité des acteurs dans la classe. Dans tous les cas, c'est à la didactique qu'échoit la prise en charge de ce qui se passe dans la classe. Elle se positionne comme la discipline par laquelle le personnel enseignant acquiert des outils nécessaires à la conduite aisée de cette lourde tâche. Concrètement, la didactique forme à la réflexion sur les finalités éducatives au sein d'un système scolaire au plan général et disciplinaire, l'analyse et l'évaluation des curricula, les manuels scolaires et les pratiques. Pour ce faire elle intègre dans son développement, des savoirs contributifs issus des sciences de l'éducation et sociales que sont la psychologie, la sociologie, la docimologie, etc. Elle contribue, non seulement à la formation initiale des futurs enseignants, des conseillers et des inspecteurs pédagogiques, et à la formation continue des enseignants en activité, mais aussi développe des enseignements, aussi bien dans le domaine des sciences de l'éducation en général, que dans les champs disciplinaires, sans oublier le volet de la recherche (C. Simard et al. 2019). La didactique est donc au cœur de la réflexion sur les

préoccupations actuelles des systèmes d'éducation dans ses fondements, ses pratiques et son rendement. Autrement dit, c'est en didactique où s'apprennent les modèles d'enseignement et les théories de l'apprentissage qu'un enseignant régulièrement formé réinvestit pour aider ses élèves à apprendre. Dans ce contexte, peut-on se passer de la didactique?

3. Prise de position

On objectera qu'il existe bien des enseignants qui le sont devenus sans avoir fait leurs classes dans une faculté des sciences de l'éducation ou dans une école normale. C'est effectivement ce qui se passe dans les écoles secondaires du Gabon. Les autorités ministérielles, confrontées au déficit en personnels enseignants, lancent de temps en temps des appels au recrutement sans tenir compte de la formation. C'est ainsi que de nombreux diplômés des universités et autres instituts équivalents en quête d'emploi⁴, ont intégré l'enseignement sans aucune formation⁵.

En réalité, ils sont devenus enseignants par défaut. C'est la réflexion que nous inspire aussi G. Moussavou (2015) qui, après avoir identifié trois critères d'intégration dans l'enseignement au Gabon, à savoir « les diplômés toutes catégories, les formés des écoles normales et ceux qui n'ont aucune formation et qui intègrent quand même l'enseignement, surtout dans le secteur privé où l'on n'est pas très regardant dans les profils » (p. 27), cet auteur a étudié, à travers des enquêtes et des observations en situation, comment « les enseignants sans formation initiale développent des capacités qui leur permettent de faire acquérir des connaissances aux élèves » (p. 27). Ses résultats indiquent que ces enseignants mobilisent diverses ressources qui les amènent progressivement à assimiler le travail de l'enseignement par un bricolage prenant appui sur l'observation et l'imitation des pratiques des enseignants chevronnés. Il conclut que « différentes logiques développées à partir de l'expérience des plus anciens amènent les

⁴ Le corps enseignant du secondaire et du supérieur se caractérise par une hétérogénéité de profils. Dans le secondaire, on trouve des diplômés de faculté des lettres et sciences humaines, ceux formés dans des Écoles Normales ou sortis des écoles d'ingénieurs ou tout autre diplômé d'institut supérieur. Il en va de même pour l'enseignement Supérieur.

⁵ Dans un passé relativement récent, pour faire face au déficit criard en enseignants dans toutes les disciplines, le ministère de l'Éducation nationale du Gabon avait lancé en 2001-2002 un appel au recrutement des enseignants du second degré général et technique, à tous les citoyens gabonais titulaires d'un diplôme universitaire, ou d'école supérieure dans toutes les disciplines. L'appel précisait, en outre, que les nationaux en service dans les administrations et entreprises pouvaient eux aussi assurer des enseignements en qualité de vacataire.

apprentis enseignants à mobiliser des multiples ressources à la fois théoriques et pratiques pour enseigner. » (p. 220).

Il y a là ce que l'on nomme une formation sur le tas qui prend sa source depuis la Révolution française, période où est née l'idée qu'être enseignant ne nécessite pas une formation spécifique (M. Altet, 1994). Dans le cas du Gabon, tout le problème est que les textes officiels ne semblent pas avoir défini clairement ce qu'être enseignant. La loi n°20/92 du 8 mars 1993, portant statut particulier des enseignants se limite à la présentation des spécialités du corps enseignant du primaire au secondaire général et technique et du personnel d'encadrement (article premier). Dans la nouvelle loi d'orientation de l'éducation (loi n° 21/2011 du 21 février 2012), il n'est nullement spécifié le profil du formateur des formateurs. Le décret n° 33/93, portant réorganisation de l'École normale supérieure, ne clarifie pas non plus les profils de sortie. Il y est seulement fait mention d'une formation des enseignants du secondaire et des encadreurs pédagogiques.

Au regard des trois critères d'accès au métier d'enseignant identifiés supra, à peu près tous les diplômés peuvent prétendre à l'exercice de cette profession, ce qui peut occasionner un brouillage de repères en termes de ligne pédagogique.

En fait, la formation sur le tas relève du modèle artisanal qui amène l'apprenti à « apprendre » en observant ou en faisant. Si, à la suite de Dewey on peut admettre la logique de l'action qui caractérise la formation sur le tas (learning by doing), on peut tout aussi s'interroger, à la lumière de cet énoncé, sur la valeur didactique de l'enseignement et de l'apprentissage par imitation. Ce modèle fait-il de ces enseignants des professionnels ? Dans ce cas, quelle est l'identité même de ces enseignants ? Sont-ils des formateurs ou des informateurs, des enseignants ou des "renseignants" ?

R. Barthes (1981) avait résolu ce genre de dilemme à propos du créateur littéraire qu'est l'écrivain. Le sémiologue français levait la confusion en distinguant l'écrivain de l'écrivain. « À propos d'écrivains proprement dits, il se constitue un groupe nouveau détenteur du langage public. Intellectuels ? [...] Je préfère les appeler ici des écrivains » (p.148). Tout comme Barthes explique que les écrivains réalisent un travail de création qui est une fonction, alors que l'écrivain une activité pour l'essentiel, nous pouvons en dire autant en distinguant l'enseignant du "renseignant". L'un exerce une fonction portant une réflexion sur

son action, l'autre sur une imitation des faits et gestes de ses encadreurs. Ce sont en réalité des artisans qui appliquent ce qu'ils ont vu faire en observant leurs mentors. La pratique de l'enseignement s'opère ainsi par tâtonnement ou par essais et erreurs. En enseignement, un tel modèle est porteur de biais susceptibles d'entraîner des conséquences désastreuses en termes d'efficacité.

C'est le lieu de dire que ce qui singularise de nos jours un enseignant, c'est le caractère réflexif qu'il mène sur sa pratique comme moyen de développement professionnel. Il met en avant l'auto-analyse pour comprendre le sens qu'il donne à ses propres activités. Ainsi doit-il être capable de réfléchir et de délibérer sur les moyens de réaliser ses projets (M. Weber, 1995 ; A. Giddens, 1987; A. Touraine, 1992; F. Dubet, 1994; U. Beck, 2001 ; J.- C. Kauffman, 2001). M. Altet (1994) ne dit pas autre chose lorsqu'elle écrit que l'enseignant est avant tout un « professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction partagée » (p. 31).

Conclusion

La préoccupation centrale de cette contribution visait à savoir si on peut devenir enseignant sans passer obligatoirement par une formation en didactique. Après avoir exposé diverses acceptions du concept d'enseignement et ses notions satellites que sont "enseigner" et "apprendre", "savoir" et "connaître", nous avons défini ce qu'est la didactique et son rôle dans un système d'éducation et de formation des enseignants. Après ces analyses, nous nous sommes efforcé de démontrer qu'en tant que science de l'enseignement et de l'apprentissage, la didactique est au cœur du dispositif de formation en enseignement. Sa place s'est davantage renforcée au regard de l'importance de plus en plus grandissante de la formation professionnelle dans un contexte mondial qui appelle l'école à revoir son rôle en s'adaptant aux nouvelles exigences qu'imposent le système économique néo-libéral et l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication. Ceux-ci exercent une influence majeure sur les politiques éducatives. Cette nouvelle donne appelle également à revoir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Étant située au cœur de la réflexion sur les questions éducatives, la didactique se positionne comme la science de l'enseignement incontournable en termes d'apprentissage et de formation à

l'enseignement. Agir en dehors, c'est rester figé sur une conception de l'enseignant de type « intellectualiste », datant de l'Antiquité, qui faisait de cet acteur un Mage, le Maître qui savait tout, entendait tout et voyait tout et qui n'avait pas besoin de formation puisque son charisme suffisait (M. Altet, 1994). L'enseignant contemporain est celui qui exerce une métacognition sur son action. Pour qu'elle soit effective, une prise de recul par rapport à ses propres activités est une condition absolue. C'est tout le contraire de l'enseignant formé sur le tas. Il a, certes, accumulé des savoirs et des savoir-faire pratiques relativement coupés de leur contexte de production, maîtrisé des techniques apprises par l'observation en s'appuyant sur l'expérience d'un mentor, mais il ne peut questionner les fondements de sa pratique. Sa professionnalité est réduite à la "transmission" magistrale d'une masse d'informations dont il serait détenteur. Il n'enseigne pas en réalité, il ne fait qu'imiter, voire répéter ce qu'il a entendu et ce qu'il a vu faire. Tout comme le médecin, l'ingénieur et d'autres professions, l'enseignement s'apprend. Si finalement tout le monde ou presque peut se définir comme enseignant en y accédant par une formation informelle, à quoi servent les institutions chargées de former les enseignants ?

Références bibliographiques

ALAIN CHARTIER, É. (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

BARTHES, R. (1981), *Essais critiques*, Paris : Editions du seuil.

ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.

BARNIER, G. en ligne, « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, <http://www.formations.philipeclausard.com>, consultée le 3 mars 2021.

BECK, U. (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris : Aubier.

BERTRAND, Y. (1998), *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal : Éditions Nouvelles.

BROUSSEAU G, (1986), « Les fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), p. 294-312.

BRUNER J. (1983), « La conscience, la parole et la zone « proximale », réflexion sur la théorie de Vygotsky », dans Bruner Jérôme (dir.), *Développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris : Presse Universitaire de France.

BOURDONCLE R. (1991) « La professionnalisation des enseignants en Angleterre et aux États-Unis. Analyse sociologique ». *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92, Paris : INRP.

CÔTÉ, H. & SIMARD, D. (2007), *Langue et culture dans la classe de français, une analyse de discours*, Québec, Presse de l'Université Laval.

DÉSAUTELS, J. & LAROCHELLE, M. (1999) *Conceptions spontanées/Représentations sociales*, texte inédit, Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

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

FISCHER, G.-N. (2005), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 3^{ème} édition.

FOUREZ, G. ENGLEBERT-LECOMTE, V. & MATHY Ph. (1997) *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

GIDDENS, A. (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF.

GOUVERNEMENT GABONAIS, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1995, *L'enseignement du français premier cycle du second degré (objectifs et directives pédagogiques, programmes, progressions, l'épreuve de français au BEPC, nomenclature grammaticale)*, Libreville, Institut Pédagogique National.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1993, « Loi n°20/92 du 8 mars 1993, portant statut particulier des fonctionnaires du secteur éducation », *Bulletin Officiel*, numéro 0, décembre 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2012, *loi n° 21/2011 du 14 février 2012, portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche en république gabonaise*. Libreville, Sogapresse.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 1993, « Décret n° 33/93 portant réorganisation de l'École normale supérieure », Libreville, Sogapresse.

- JONNAERT, Ph. (2005). « Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines », JONNAERT Philippe & LAURIN Suzanne, dirs., 2005, *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-56.
- KAUFFMANN, J-Cl. (2001) *Ego : Pour une sociologie de l'individu*. Paris, Nathan.
- LE PETIT ROBERT, 2013, « Éducation ». Paris, Nouvelle édition millésime.
- MORIN, L. & BRUNET, L. (2005) *La philosophie de l'éducation*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MOUSSAVOU, G. (2015). *La professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon*. Paris : L'Harmattan.
- NICOLET, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- NGUIMBI, A. (2018). *Les mots dans les consignes, Réflexions sur l'élaboration des épreuves de français en classe et au baccalauréat*, Berlin : Les Éditions Universitaires Européennes.
- RABY, C. et VIOLA, S. (dirs.), (2007), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, de la pratique à la théorie*, Québec, Les Éditions CEC.
- REBOUL, O. (1980), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF.
- REBOUL, O., (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France (Œuvre originale publiée en 1981).
- REUTER, Y. COHEN-AZRIA, C. DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, DeBoeck.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762), *Émile ou De l'éducation*, Paris, Duchesne.
- RUANO-BORBELAN, J-Cl. (2005), « Les méthodes d'enseignement : entre tradition et innovation », dans Ruano-Borbelan, Jean-Claude, *Éduquer et Former, les connaissances et débats en éducation et formation, 2^e édition refondu et actualisée*, Auxerre : Les Éditions sciences humaines (p.55-61).

PLATON, (2016), *La République* (version française), Paris, Les Belles Lettres, Collection des universités de France, Trad. Leroux Georges/Cousin Victor.

THOUIN M. (2014), *Réaliser une recherche en didactique*, Québec, Editions Multimondes.

TOURAINÉ, A. (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.

SIMARD, Cl. DUFAYS, J-L.; DOLZ J; GARCIA-DEBANC Cl. (2019), *Didactique du français langue première*, Bruxelles, DeBoeck supérieur.

VYGOTSKY Lev S. (1985) *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales (Œuvre originale publiée en 1934).

WEBER M. (1995). *Économie et société*, Paris, Plon.