

LE TEMPS DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT EXPERT : DES CONNAISSANCES « EN ACTE »

Christine ROBERT-PIERRISNARD,

Toute transmission de savoir se fait nécessairement « dans le temps », c'est à dire selon une durée, un ordre et un rythme donnés.

Cette lapalissade cache en réalité une énigme dont la résolution résiste à l'entendement. Saint Augustin, s'étonnait, dix-sept siècles avant nous :

« Qu'est ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais bien ; mais si on me le demande, et que j'entreprenne de l'expliquer, je trouve que je l'ignore ». Le temps semble une évidence, une donnée universelle. Et pourtant il est construit, il est relatif et le temps didactique tout particulièrement. Y. Chevallard, et A. Mercier, l'ont montré dans une étude sur la formation historique du temps didactique. Ils distinguent dans l'évolution historique de l'organisation temporelle de l'école, le passage de la formation par apprentissage mimétique, selon le principe de la répétition analogique, à une formation selon le principe, non plus de l'«exemplaire», mais de l'«élémentaire», qui « décompose jusque dans ses éléments les plus simples la matière d'enseignement (..) hiérarchise en degrés serrés chaque phase du progrès ».

En détachant le temps de formation du temps de l'exercice du métier, la transposition didactique du savoir programme les apprentissages de façon extrêmement formelle, graduée, progressive, et conduit à qualifier les individus d'après leur situation à l'égard de ce cursus.

Le temps et le savoir entretiennent une relation d'équivalence, et les propriétés de l'un sont attribuées à l'autre : l'élaboration de la connaissance est regardée comme un processus linéaire, progressif, continu et cumulatif. Elle conduirait inexorablement de l'enfance et de la soif d'apprendre, à la vieillesse à la curiosité tarie ou inutile. Implicitement, tout retour en arrière ne serait que régression ou confusion. Les pages des manuels, qui font autorité, offrent l'image de cette belle ordonnance.

Le temps didactique organise la surveillance et garantit l'adéquation des comportements aux objectifs de la formation. Le temps didactique conditionne fortement les situations d'apprentissage :

- ◆ au niveau de l'organisation des apprentissages ;
- ◆ au niveau du rapport aux activités et aux connaissances ;
- ◆ au niveau des interactions entre pairs et entre élèves et enseignants.

La théorie des champs conceptuels de G. Vergnaud, permet de mettre en évidence les filiations et les ruptures qui existent entre les connaissances, à un moment donné de leur construction comme dans le processus de leur élaboration. Elle analyse le décours de l'activité et identifie les constituants du schème et leur fonction précise dans l'action.

En s'appuyant notamment sur cette théorie, l'étude des aspects temporels au travers de l'observation des pratiques en classe des enseignants et des élèves, croisée avec leurs pensées réflexives recueillies en entretien semi-directif, permet de mieux comprendre le rôle capital que jouent les représentations temporelles dans l'exercice du métier d'élève et du métier d'enseignant. L'étude comparée des pratiques et des discours enseignants fait apparaître que :

➤ l'enseignant expert dispose d'un schème particulier pour gérer le temps de la classe, c'est à dire d'une organisation invariante de sa conduite pour une classe de situations donnée, qu'il sait donc repérer et identifier grâce à des invariants opératoires.

Ce schème est une totalité dynamique fonctionnelle, donc adaptable en fonction des perturbations ou des modifications qui peuvent survenir en classe.

Il s'agit d'un « méta-schème » au sens où il contrôle et organise une « constellation » de schèmes plus élémentaires, conjointement impliqués dans la gestion de la classe.

schéma du méta-schème de l'enseignant expérimenté :

Invariants opératoires :

- connaissance du lien entre les comportements observés chez les élèves et la réussite ou l'échec (processus)
- connaissance des conditions de la réussite ou de l'échec (autres que comportementales)
- connaissance des remédiations : possibles dans l'urgence (discipline et cognitif)

Anticipations, buts et sous-buts :

- Dans plusieurs échelles de temps emboîtées
 - Empan temporel large
- Inférences
- Règles d'action
- d'activation, d'inhibition, de coordination des sous-schémas
 - de régulation temporelle, de prise d'information et de contrôle

Très concrètement, quand leur expérience est longue, on observe que les enseignants pratiquent un enseignement méthodologique plus ou moins explicite tout au long de leurs interventions et qu'ils cherchent à développer des méta connaissances chez leurs élèves. Les enseignants les moins expérimentés ont quelquefois des démarches comparables, mais ces règles d'action sont inférées à parti d'invariants opératoires et visent des buts qui n'apparaissent que chez les enseignants expérimentés.

Ces derniers dispensent un enseignement méthodologique dans « l'urgence », en réponse ou en prévention, à partir d'observations et d'analyses fines et immédiates des conduites des élèves, qui reposent sur l'identification en acte d'invariants opératoires quelquefois difficiles à déterminer pour l'observateur et que les enseignants eux-mêmes n'explicitent pas. Ces connaissances constituent typiquement des concepts et des théorèmes en acte.

Les enseignants inexpérimentés apportent plutôt des aides méthodologiques à priori, souvent élaborées hors la présence des enfants, qu'ils formalisent (contrats, affichage...) et qu'ils rappellent pendant la classe lorsqu'ils repèrent qu'un élève les néglige (les enseignants expérimentés pratiquent également ce genre d'aide).

D'autre part, on remarque que les enseignants les plus expérimentés déterminent leur aide méthodologique en fonction de buts qu'ils acceptent volontiers de différer beaucoup dans le temps, tandis que les enseignants les moins expérimentés sont plutôt dans l'attente d'un « feed-back » immédiat. Les enseignants les plus expérimentés prennent en compte un « empan temporel » ou « domaine de responsabilité » large.

Dans la mesure où les buts qu'ils poursuivent s'inscrivent plus volontiers dans le long terme, le « domaine de responsabilité » de la gestion temporelle s'étend nécessairement au-delà de l'année scolaire en cours, même dans le cas où leurs interventions auprès des élèves n'ont effectivement lieu que dans le cadre d'une seule année scolaire.

L'existence d'un enseignement méthodologique explicite, ponctuel mais régulier, collectif et personnalisé, d'une part, et, d'autre part d'un « enseignement » méthodologique implicite tout au long des journées de classe dans l'organisation temporelle même des activités proposées et dans la manière de les conduire, montre qu'ils prennent en charge l'aide à la gestion des aspects temporels des apprentissages de leurs élèves. Ces connaissances sont « en acte », c'est à dire opératoires, fonctionnelles, mais peu ou pas explicitées par les enseignants qui en disposent.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur les éléments des situations d'apprentissage qui, à leur avis, favorisent le développement de la gestion temporelle autonome chez les élèves et leur adaptation aux contraintes temporelles, on remarque, en comparant leurs propos avec l'observation de leurs pratiques en classe, que ces éléments sont généralement beaucoup plus nombreux et variés dans l'action que dans les discours des enseignants les plus expérimentés. Les enseignants les moins expérimentés fournissent au contraire plus d'éléments en entretien qu'ils n'en utilisent effectivement en situation d'exercice.

Lorsque les enseignants sont interrogés sur « le temps » en général, leurs réponses s'appuient d'emblée sur l'idée commune et dominante d'un « temps encadrant », organisation institutionnalisée de l'activité scolaire concrétisée par le calendrier, l'emploi du temps, la programmation et la répartition des différentes disciplines enseignées dans la durée d'une année scolaire. Les enseignants les moins expérimentés tendent à s'attarder, voire à s'enfermer, dans cet aspect de la question, alors que les enseignants les plus expérimentés la traitent plus brièvement pour aborder très rapidement des aspects temporels moins « prototypiques ». Ces derniers sont quelquefois évoqués par des enseignants les moins expérimentés mais ils sont alors identifiés comme aspects « non temporels » (problème de discipline, de motivation insuffisante, d'hyperactivité, etc.)

Les aspects temporels apparaissent très implicites dans les situations d'apprentissage. Ils sont surtout considérés comme des données à priori et réduits à un ensemble de contraintes évidentes :

- ◆ les élèves sont lents à entrer dans la tâche proposée ;
- ◆ les horaires, les dates de vacances et les emplois du temps sont décidés ailleurs et les enseignants comme les élèves ne pourraient que s'adapter.

Les moyens d'agir sur ces aspects temporels sont généralement présentés comme peu nombreux et peu efficaces, souvent issus de compromis peu satisfaisants. Il en existe pourtant beaucoup d'autres, construits empiriquement et qui restent peu théorisés et peu explicités par les enseignants qui les maîtrisent pourtant en situation d'exercice.

On peut s'interroger sur le rôle de l'expérience, son apport et ses limites, dans la construction de l'expertise enseignante :

- ◆ tout d'abord, l'expérience est nécessaire et tout à fait précieuse à l'enseignant pour rencontrer de nombreuses situations et construire peu à peu les connaissances qui sont à l'œuvre dans le schème expert.

- ◆ il a besoin d'élaborer des repères pertinents et des théorèmes pour traiter la situation et mobiliser les règles d'action, c'est à dire la partie générative du schème qui permet de saisir les opportunités pendant la classe, en situation d'urgence, pour exploiter de façon dynamique les occasions qui se présentent et tenir compte des résultats de son action, au fur et à mesure.

- ◆ cela suppose une certaine souplesse ; la capacité à remettre en cause ce qu'on avait établi ; beaucoup d'attention à la vie de la classe et à chaque élève en particulier ; la volonté d'apporter un confort aux élèves pour favoriser les initiatives et la réflexion ; un « empan » temporel élargi pour considérer les apprentissages en cours.

L'expérience ici ne suffit plus. Cette attitude s'apprend, d'autant mieux, qu'on en perçoit et qu'on en comprend les finalités.

On peut décrire les liens qui existent entre les différentes connaissances à l'œuvre dans le schème expert et en expliquer la genèse. On offre ainsi aux enseignants, un cadre théorique, capable de réduire un peu la complexité tout en en rendant compte, et qui apporte les outils, pour mieux organiser et mettre en perspective la grande variété des connaissances et des questionnements issus de la pratique sur le terrain.