

Fonction et rôle de l'enseignant

Résumé

Le processus éducatif est complexe, une multitude d'éléments, donc l'enseignant est un important acteur dont le rôle est déterminant dans le processus éducatif.

Donner une définition au rôle de l'enseignant c'est une entreprise délicate, car le terme rôle nécessite une analyse étalée que notre étude ne le permet pas. Nous nous limitons dans ce contexte d'étudier la fonction de l'enseignant, celle-ci n'échappe pas à cet aspect diffus.

C'est pourquoi il nous est paru nécessaire de consacrer une partie à sa définition, espérant ainsi lever les ambiguïtés. Comme nous l'avons constaté précédemment, l'enseignement n'est pas une donnée rigide mais évolue sans cesse suivant les mouvances du monde scientifique, culturel, politique et social. Le rôle de l'enseignant, appendice de cet enseignement, appelle des changements parallèles.

Tarek SAKER

Institut d'Education Physique
et Sportive
Université Alger -3-
(Algérie)

ملخص

العملية التربوية هي عملية معقدة ومتعددة العناصر ويمثل فيها المعلم عنصرا مهما يؤدي دورا حاسما وفعالاً. تحديد مفهوم لدور المعلم فهو في غاية الصعوبة والحساسية لان مصطلح الدور يتطلب تحليل دقيق وهذا لا يوجد ضمن اهتماماتنا في هذا المقال وبالتالي سوف نقصر في هذا المقال الى دراسة وظيفة المعلم التي ليست بمنأى عن هذه الصعوبة والحساسية. فمن هذا المنطلق توجب علينا اعطاء مفاهيم لوظيفة المعلم على أمل رفع بعض الغموض.

فالعملية التعليمية كما هو معلوم هي عملية ليست جامدة وهي تتأثر لعدة عوامل منها التغييرات العلمية، الثقافية، السياسية، والاجتماعية ودور المعلم فيها يتبع هذه التغييرات بصفة متوازية.

Introduction

1. Enseignement général

Dans son analyse, Gilbert (1980) souligne: « Il est incontestable que le métier d'enseignant instituteur ou professeur, et sa mission sociale particulière, sont loin d'être des données stables. En fait, la profession évolue, comme tant d'autres, au sein d'une société, elle même mouvante et soumise, même dans les périodes les plus calmes, aux tiraillements de groupes antagonistes »

L'enseignant doit, en permanence, faire face à des mutations plus ou moins profondes au niveau des idéologies, des structures institutionnelles, des programmes, des modes d'évaluation. Mais

si l'évolution de la société est évidente le système éducatif, d'une manière générale est frappé d'inertie.

Rogers (1984) note, quant à lui, la dissonance entre le rôle conservateur de l'enseignant et les pressions extérieures résultant de l'évolution du monde environnant. Pour lui, « enseigner ou transmettre des connaissances garde un sens dans un environnement qui ne change pas. C'est pourquoi pendant des siècles cette fonction n'a pas été remise en question. Mais s'il y a une chose vraie à propos de l'homme moderne, c'est bien qu'il vit dans un environnement qui change sans arrêt » (p101). De tout temps, le rôle de l'enseignant a consisté à préserver les valeurs de la société dans laquelle il vit. Or, dans le monde actuel, face à la prolifération des sociétés, il n'existe pas de schèmes de valeur universelle ou du moins largement reconnus. L'enseignant est confronté à des modifications rapides, parfois même contradictoires des idéologies entraînant généralement son désarroi et sa résistance au changement. Les exemples abondent dans les ouvrages relatifs à ce sujet. Nous retiendrons par exemple la réflexion de Porcher (1974) qui stipule que « les enseignants, sont légendairement peu réceptifs aux changements proposés en pédagogie parce que, dans leur très grande majorité, ils restent persuadés qu'il y a une valeur universelle de la pédagogie, indépendante du temps et du lieu » .

Alors qu'il y a désormais une nécessité de rompre avec les anciennes valeurs non conformes au monde moderne, l'enseignant continue de résister au changement et cela se traduit, souvent, par un ancrage au niveau des méthodes traditionnelles. Ce qui a pour conséquence le déchaînement des passions et la prolifération de recommandations de bon nombre d'auteurs. C'est ainsi que Louanchi (1987) par exemple s'insurge contre ce recours : « trop longtemps estime t-elle on a conçu la fonction didactique de manière simpliste, comme un problème de transvasement. Il s'agissait de faire passer d'une cervelle pleine-celle du professeur à une cervelle vide celle de l'élève, les connaissances contenues dans la première » (p. 47). Cette illustration très imagée comporte une certaine analogie avec métaphore 'cruche et pot' utilisée par Rogers (1984) pour décrire la fonction de l'enseignant traditionnel.

Dans le même d'ordre d'idée, Lallez (1984) reproche à l'enseignant d'être « longtemps resté attaché à cette image : être celui qui sait et qui communique ses connaissances à celui qui ne sait pas ; être celui qui forme et qui apprend la règle à celui qui l'ignore et s'abandonne à une spontanéité totalement anarchique ; être un savant et un maître, meubler l'esprit et discipliner l'intelligence » (p.450). Ferry (1974) préconise que, « dans sa classe, l'enseignant ne se conçoit plus essentiellement comme un transmetteur de savoir mais, de plus en plus, comme un animateur. Donner la parole aux élèves, provoquer et soutenir leur démarche d'appropriation, les aider à coopérer et à se contrôler, tout cela fait partie désormais partie intégrante de la pratique des enseignants » .

On assiste, ici, à un glissement de la fonction conçue 'transmission' vers une fonction d'animation de l'enseignant. Dans cette perspective, confirme Minder (1980), « l'éducateur sera de plus en plus appelé à quitter son rôle de transmetteur de la connaissance pour se muer en un ingénieur de l'éducation c'est-à-dire, en celui qui organise les contingences de l'apprentissage, en celui qui oriente et contrôle la

modification du comportement » (p.10). Renoncer aux formules d'imposition, supprimer l'évaluation comparative des résultats, légitimer et renforcer l'autonomie des élèves : tels semblent être les points de convergence ralliant les partisans des méthodes nouvelles. Refaçonner la dissymétrie des fonctions à la fois au niveau du savoir et du pouvoir entre les maîtres et l'élève : voilà la double perspective de la tendance novatrice de l'enseignement.

Les défenseurs de l'école nouvelle et notamment ceux de la non directivité ne conçoivent la participation de l'enseignant en classe qu'à la condition qu'il renonce à son statut détenteur de savoir et de dépositaire du pouvoir. « L'éducateur n'a de sens qu'en tant qu'il finit par devenir inutile », insiste (Hannoun, 1975, p.48). Un des objectifs essentiels de cette école, c'est de tendre vers l'effacement du rôle de l'enseignant au profit de l'autogestion de l'enseigné.

Plus que transmission du savoir, il apparaît à la lumière des différentes sources d'informations que la relation pédagogique devient peut à peu au cœur du problème de la pédagogie. Ardoino (1971) fait partie de ceux qui donnent le primat à la relation humaine. « Pour nous l'essentiel quant à la maturation, est dans le fait de nouer la relation, beaucoup plus que dans l'efficacité de la transmission des connaissances qui l'accompagne généralement » .

Tandis que, Minder (1980) considère la connaissance comme un préalable au but de l'éducateur. « S'interroger sur l'enfant sujet de l'éducation et sur l'adulte but de l'éducation, voilà deux démarches obligatoires que tout éducateur conscient de sa fonction doit faire et refaire régulièrement Ce n'est qu'à la suite de cette double interrogation qu'il pourra choisir ses méthodes et ses instruments de travail » .

Johnson et Bany (1985) quant à eux, s'intéressent sur l'importance de la dynamique des relations inter-personnelles au sein de la classe. Ils concentrent donc leur attention sur la communication ainsi que la détermination des tâches afin de transformer les comportements des élèves. Selon eux « le rôle du maître c'est de déterminer quelles tâches aboutiront aux changements désirés ». Le maître doit, ensuite œuvrer pour maintenir les comportements ainsi modifiés.

Les impératifs des programmes acculent souvent l'enseignant à laisser de côté les objectifs n'intéressant pas directement l'évaluation exigée par les instances administratives. Abarca (1986), lui, déplore que « le professeur préoccupé qu'il est par le contenu, parce que le programme l'exige, c'est-à-dire, préoccupé de veiller aux développements cognitifs et psychomoteurs, laisse au second plan le domaine affectif »

Malgré cette esquisse rapide, nous pouvons constater que la diversité des opinions entretient la confusion dans laquelle se trouve empêtrée la fonction de l'enseignant. Ce ci a pour conséquence la complexité de l'enseignement, complexité relevée par la majorité de ceux qui ont eu à produire une réflexion à cet endroit. Notamment Birzea (1982), qui pense que « du point de vue de l'enseignement, le rôle du maître est plus compliqué; il n'est plus un simple transmetteur de savoir, mais il définit aussi les objectifs, il établit les unités de contenus, il évalue les performances et corrige les erreurs d'apprentissage après chaque exercice d'instruction ».

2. En éducation physique

L'enseignant de l'éducation physique n'échappe pas à l'influence des conceptions méthodologiques et systématiques, l'enseignement de l'éducation physique a été tout le temps imprégné et intégré dans l'enseignement général. Alors le métier de l'enseignement de l'éducation physique lui aussi connaît des résistances au changement.

Dans ce propos Marsenach (1982) souligne la permanence de l'enseignement traditionnel dans le fonctionnement de l'institution de l'éducation physique en France, malgré les intentions novatrices affirmées. Elle explique ce décalage par légèreté de l'impact de la tentative d'innovation au niveau de la formation de l'enseignant. Ce dernier n'a d'autre solution que le recours à l'enseignement traditionnel qui représente, d'après elle, « une formalisation d'une sorte de pédagogie spontanée : apprendre ce que l'on sait aux autres ».

Rauch (1978) à ce propos, notant que « sans qu'aucune procédure ne soit avancée, la posture de l'enseignant est d'emblée indiquée : l'éducation physique se présente comme un ajustement permanent de contenus éducatifs devant transformer l'enfant être irréfléchi et agité-en une pièce qui, mue par l'idée de l'effort et de dépassement, jouera son rôle avec une parfaite régularité dans un monde mobilisé par la recherche du progrès ».

Les suivants dans leur raisonnement, Carbonnel (1976) observe que l'enseignant a tendance à centrer sa réflexion « sur le quoi faire, représenté par la connaissance des techniques des différentes spécialités sportives, et à la rigueur, sur le comment faire, ce que l'on appelle communément pédagogie, c'est-à-dire l'ensemble des techniques pédagogiques, des procédés d'apprentissage et des progressions conçues comme une adaptation des savoirs faire au niveau de l'élève ».

Pourtant, les conceptions théoriques sont dans l'ensemble en faveur des méthodes dites 'actives'. Les pédagogues de l'éducation physique, à l'instar de leurs collègues de l'enseignement général, désirent profiter des retombées positives de l'éducation nouvelle, prennent les valeurs liées aux idées novatrices.

Baquet (1969) rejoint ceux qui ont valorisé la pédagogie du type 'démocratique', renvoyant dos à dos la théorie de la non-directivité et celle de la méthode traditionnelle.

Entre l'autoritarisme et le laisser faire, les tenants de cette conception optent pour une co-gestion 'enseignant-enseigné' dans un climat démocratique, la relation pédagogique se basant sur le respect mutuel des droits et des devoirs de chacun des protagonistes. Pour eux, « ...plus qu'une pédagogie de l'intérêt, il faut une pédagogie de la décision et du choix ».

Plutôt rationnel, Mosston (1966) penche plutôt vers la possibilité d'adopter tel ou tel style d'enseignement selon l'exigence de la situation éducative. Son 'spectre' éducatif est composé de huit styles ; les deux styles extrêmes correspondant au style traditionnel pour le premier "command style" et à la non-directivité pour le dernier 'creativity'. Le premier style étant centré sur l'enseignant et la matière, le dernier mettant en exergue le problème de l'identification des problèmes à résoudre par

l'enfant lui-même. Entre ces deux styles, Mosston en propose six intérimaires ; recommandation émise à l'enseignant d'opter pour le style correspondant au contexte éducatif et au niveau de l'élève.

Dans le même ordre d'idées, Biddler (1966) distingue les enseignants selon leur capacité d'adopter plusieurs stratégies d'enseignement. Un enseignant, affirment-ils « qui peut présenter, selon les buts qu'il poursuit un large ensemble de styles d'enseignement est, en puissance, capable d'accomplir beaucoup plus qu'un enseignant dont le répertoire est relativement limité » .

Plusieurs modèles ont été inspirés par la théorie de Mosston (1966) ont tenté d'identifier les différents styles utilisés par les enseignants (Grasha, 1994 ; Joyce, Weil et Showers, 1992 ; Mosston et Ashworth, 1990 ; Trigwell et Prosser, 1996). Ces auteurs mentionnent l'importance, pour l'enseignant, d'être capable d'utiliser le style qui convient le plus à une situation d'apprentissage précise. Cela implique que l'enseignant doit être capable d'utiliser plusieurs styles tout au long de sa carrière.

Winnikamen (1991) va aussi dans le même sens, car, pour elle, « le rôle de l'enseignant s'inscrit dans différentes dimensions de 'transmission', 'construction' et 'relation'. La fonction enseignante dans sa dimension de transmission/construction, comme dans sa dimension relationnelle, s'inscrit dans une démarche interactive... » .

L'enseignant d'éducation physique est donc appelé à tenir compte du contexte scolaire dans son sens le plus étendu. Il doit faire preuve d'adaptation à différents niveaux de son enseignement. Ces quelques réflexions permettent déjà de remarquer la complexité du rôle de l'enseignant de l'éducation physique car il est fait appel aussi bien à ses capacités de conception et transmission des connaissances mais aussi à ses facultés d'adaptation à différents niveaux de son enseignement. Cette complexité est accentuée par l'ambiguïté du rôle de l'enseignant quand il est confronté à l'inadéquation entre les objectifs qu'il fixe lui-même à son acte pédagogique et ceux assignés implicitement par l'institution scolaire. Cet aspect est mis en exergue par une recherche effectuée sur le statut du professeur d'éducation physique sous la direction de Thomas .

Malgré la diversité des conceptions, il y a cependant des tentatives non négligeables de convergence vers la fonction de l'enseignant conçue comme modification du comportement de l'enseigné. « Tout enseignant digne de ce nom désire communiquer, transmettre quelque chose, en définitive, modifier le comportement des élèves qui lui sont confiés », souligne (Florence, 1986).

Les objectifs poursuivis par l'enseignant d'éducation physique sont pluriels : en dehors du corporel évident, ils sont aussi d'ordre cognitif, physiologique, psychomoteur et même social. Pour les atteindre, il dispose de moyens possédant une valence hautement positive par rapport à son collègue de l'enseignement général : l'activité physique.

Pour lutter contre sa marginalisation, l'éducation physique reconnaît ses buts de l'éducation globale, recherche affichée d'assimilation accompagnée en même temps de la revendication de la spécificité de ces moyens.

La pluralité des objectifs généraux assignés à cette matière coïncide avec la multiplicité de la fonction de l'enseignant. On y trouve ainsi :

- **L'objectif cognitif.** Permettre la réflexion de l'élève sur l'objet qui est enseigné les A.P.S. par un rapport de connaissance relative au contenu des savoir-faire. L'élève, en intégrant de manière consciente des connaissances, participe de manière effective à sa formation.
- **L'objectif moteur.** L'enseignant doit veiller, également, au développement moteur de ses élèves, couvrir leurs besoins en matière d'hygiène, de musculation d'assouplissement, d'expression corporelle, de coordination. Bref tous les domaines engageant le corps.
- **L'objectif social.** Le troisième objectif est d'ordre social. Il s'agit de l'intégration sociale ; c'est-à-dire, combinaison entre la recherche de l'affirmation de soi en tant qu'individu original (différent des autres) et la régulation de son action sur celle des autres.

Il est recommandé à l'enseignant, pour atteindre ce triple objectif, d'avoir une attitude à mi-chemin entre ' l'autoritarisme' et le 'laisser-faire' ; deux écueils à éviter, option prise pour l'attitude démocratique

Références

- AbarcaDelrio, B. (1986). Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires. Alger : Ed. OPU.
- Ardoino, J. (1971). Propos actuels pour un éducateur. Paris : Ed. Gauthier Villars.
- Baquet, M. (1969). Propositions pour une éducation physique et sportive nouvelle. Calais : Ed. FAPS.
- Biddle, B.R. (1966). Contemporary research on teacher effectiveness. New York : Ed. Holt Rinehart and Winston.
- Birzea, C. (1982). La pédagogie du succès. Paris : Ed. PUF.
- Carbonnel, J. (1976). L'école et le sport. Cahiers pédagogiques, 142, p.4.
- Ferry, G. (1974). Le rôle de l'enseignant dans un échantillon d'écoles novatrices en France, ' Rapport général : l'enseignant face à l'innovation''. Paris : O.C.D.E.
- Florence, J. (1986). Motivations et buts d'action en éducation physique scolaire : une méthodologie pour l'objet des exercices dans l'animation du groupe-classe. Louvain-la-Neuve : Ed. Scientifiques et universitaires.
- Gilbert, R. (1980). Bon pour enseigner. Liège : Ed. Mardaga.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. College Teaching, 42, 142-149.

- Hannoun, H. (1975). Les conflits de l'éducation. Paris: Ed. E.S.F.
- Joyce, B., Weil, M., et Showers, B. (1992). Models of teaching. Boston: MA :Allyn and Bacon.
- Lallez, R. (1984). Condition favorables à l'innovation dans l'enseignement : une analyse des facteurs fondamentaux du recrutement et de la formation des personnes de l'enseignement : rapport général sur l'enseignement face à l'innovation . Paris : O.C.D.E.
- Louanchi, D. (1987). Eléments de pédagogie. Alger : Ed. OPU.
- Marsenach, J. (1982). Tradition ou innovation en EP ? 1956-1980 : Paris : Revue de l'éducation physique et sportive. 175, p. 38.
- Minder, M. (1980). Introduction à la psycho-pédagogie-physiologie de l'éducation.Liège : Ed. Dessain.
- Mosston, M. (1966). Méthodologie des styles d'enseignement. Columbus: Ed. Merryl Brooks.
- Porcher, L. (1974). Chemins dans le labyrinthe éducatif. Paris: Ed. E.S.F.
- Rauch, A. (1978). Les voies de l'autorité : 1945-1967. Revue de l'éducation physique et sportive. 148, pp. 45-47.
- Rogers, C. R. (1984). Liberté pour apprendre. Paris : Ed. Dunod.
- Thomas, R. (1983). La relation au sein des A.P.S. Paris: Ed. Vigot.
- Trigwell, K., et Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers approaches to teaching. Higher Education, 32, 77-87.
- Winnykamen, F. (1991). Initiation et apprentissage. Revue de l'éducation physique et sportive. 232, pp. 6-9.