

## L'enseignant comme directeur d'étude

*Teachers as tutors*

*El docente como director de estudio*

Samuel Johsua

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2573>

DOI : 10.4000/ries.2573

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2000

Pagination : 75-82

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Samuel Johsua, « L'enseignant comme directeur d'étude », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 25 | 2000, mis en ligne le 01 mars 2003, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2573> ; DOI : 10.4000/ries.2573

---

# L'enseignant comme directeur d'étude

*Samuel Johsua*

*Professeur en sciences de l'éducation à l'Université  
de Provence*

Dans plusieurs pays du monde industrialisé, le système éducatif apparaît comme un immense paquebot sans plan de navigation, sans boussole, voire sans capitaine. On lui demande de jouer son rôle contre le chômage des jeunes en inculquant les comportements adéquats qui les prépareront à « l'insertion » et à « l'employabilité ». On lui demande, bien entendu, de transmettre les connaissances jugées indispensables. Mais aussi de pourvoir à une « socialisation » à propos de laquelle une fraction croissante de la population est décrétée inadaptée. Comment imaginer par ailleurs que ce système puisse rester sourd aux grands problèmes de société qui nous assaillent ? Il convient assurément qu'il forme à la citoyenneté, selon un terme devenu, en France, la pierre philosophale. Ainsi, sous la double pression de la prolongation massive des études et de la recherche d'issues aux difficultés sociales dont on n'aperçoit pas la fin, on n'arrête pas d'augmenter la charge des exigences, de soumettre le système éducatif à une masse d'injonctions dont la cohérence ne saute pas toujours aux yeux<sup>1</sup>.

75

Cette situation un peu trouble empêche de remarquer que, de plus, ce que l'on demande à l'école a eu tendance à changer en quantité comme en qualité. Il faut, comme tout le monde le sait, permettre la réussite de couches sociales bien plus nombreuses qu'auparavant. Mais, en même temps, la nature de ce qu'on appelle « réussite » a été bouleversée. C'est ainsi que le défi qui est posé n'est pas seulement de parvenir à faire, avec succès et pour tous, ce qui se faisait hier pour une minorité ; les exigences d'ensemble vis-à-vis de l'école ont eu également tendance à se modifier fortement, et dans le sens d'un accroissement particulièrement sensible. À un problème qui se présente comme quantitatif – comment répondre à la massification de l'accès aux études ? – s'ajoute un problème d'ordre qualitatif.

## De la restitution à la compréhension

Dans une très large mesure, on peut estimer que la nature des exigences scolaires a été marquée, jusqu'à ces dernières décennies, par une logique de la restitution. Ce dont rendent compte les images, si fortement ancrées dans les réminiscences col-

---

<sup>1</sup> Johsua S., Introduction au colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », IUFM d'Aix-Marseille (Éd.), Actes sur CD-Rom, Marseille, octobre 1997.

lectives, du « rôle transmissif » des maîtres, de la prédominance de la « mémoire » et du « par cœur », s'opposant à « l'activité » et à « l'autonomie » des élèves. Cette logique de la restitution, dominante pendant plusieurs siècles, a fini par céder le pas à une série d'exigences nouvelles. À cette logique va peu à peu se substituer une logique de la compréhension. On va souhaiter que le travail du savoir par les élèves se traduise par des signes tangibles de compréhension, dépassant les traits de surface et la correspondance formelle de la restitution. À son tour, la compréhension devait avoir comme conséquence (et comme signal) la capacité d'innover, de traduire sous sa propre responsabilité les connaissances acquises dans des situations nouvelles, de forger et de manifester son autonomie.

La première répercussion en est que la nature des exigences formulées à l'égard des élèves apparaît profondément bouleversée. Et dans le sens d'un accroissement considérable de la difficulté d'accès. Il ne suffit pas de savoir résoudre un exercice de mathématiques, il faut l'avoir compris. L'accroissement des difficultés ne se perçoit pas bien si on ne saisit pas tout ce que le terme de compréhension comporte d'ambigu. À quel niveau s'arrête, par exemple, la compréhension d'un exercice élémentaire d'arithmétique comportant une addition ? Aux règles de calcul ? À des types généraux de problèmes qui en sont redevables ? C'est le souhait de tous. Jusqu'où va cette compréhension, y compris celle de l'enseignant ? Comment distinguer, par exemple, l'addition de deux pommes, de deux liquides miscibles – qui n'en font alors qu'un – l'addition d'une vitesse et d'une accélération –, opération induite en physique – alors même qu'il s'agit de deux vecteurs mathématiques ? La compréhension s'étend-elle à la théorie des groupes (les entiers relatifs forment un groupe commutatif pour l'addition), à l'axiomatique de Péano ou des ensembles qui sous-tendent une réflexion sur les nombres et leur combinaison ? Si l'on sort de la stricte restitution, alors apparaît une zone plus ou moins large où l'ambiguïté de ce qui est réclamé, inévitable en elle-même, devient un enjeu en tant que tel et se gère à l'aide de mécanismes subtils. Ambiguïté réduite par la négociation entre le maître et ses élèves, mais bien plus encore par des données institutionnelles (qu'est ce que l'institution – classe, établissement, système dans son ensemble – entend en définitive par compréhension ?) et par le maintien de zones d'implicite qui se déploient d'autant plus que la « prise de distance » est prônée. Mais, problème supplémentaire, toute augmentation de la somme d'ambiguïtés qu'un élève doit traiter peut se révéler profondément différenciatrice. En effet, on fait fond sur une proximité culturelle suffisante pour que les échanges puissent continuer entre maître et élèves, comme entre ces derniers, et ceci bien que les éléments de savoir, et les techniques afférentes, ne soient pas toujours explicitement présents. Comme cette proximité avec la culture scolaire est diversement distribuée, on comprend alors que tout traitement qui serait « indifférent à ces différences » prend le risque de les accentuer.

Nous avons là un exemple des difficultés nouvelles que rencontre l'école. Et il est clair que les conséquences de ces difficultés seront amplifiées si l'idée (et la pratique) selon laquelle il convient « de sous-estimer les moyens par rapport au but à

atteindre » s'installent. Dans cette optique, comme l'on souhaite produire des élèves autonomes, il faudrait renforcer les pratiques pédagogiques qui manifestent immédiatement et explicitement cette autonomie. Au lieu que l'autonomie soit conçue, à moyen terme, comme le résultat d'un enseignement et de la disposition des conditions de l'étude, elle sera considérée comme le résultat d'une simple volonté libératoire. Dans cette acception, l'école sera d'abord considérée comme un appareil, peut-être inévitable, mais qui empêche ou freine l'émergence de l'autonomie, bien plus que comme une aide pour entrer dans l'étude des savoirs et des techniques. Au risque d'aboutir à la situation paradoxale où des exigences nouvelles et plus difficiles d'accès se combinent avec un soutien moins fort, une responsabilité plus faible de la part de l'institution<sup>2</sup>.

### **L'école comme dispositif d'aide à l'étude**

On touche ici à ce qui fait la fonction principale de l'école comme « aide à l'étude ». Toute « culture » comporte au moins un mélange de deux types de savoirs – pratiques et théoriques – où dominant pour l'essentiel les « savoirs pratiques ». La question qui suit est celle de la genèse de ces savoirs pratiques ou théoriques, que l'on peut suivre historiquement, ou à partir d'une approche sociologique, ou bien alors du point de vue génétique, celui de leur apprentissage. Dans ce dernier cas, on peut montrer qu'il existe des apprentissages qui ne requièrent pas (ou peu) de moments repérables d'étude distincts et systématiques. C'est le règne de « l'imprégnation », du « frayage », des « apprentissages silencieux »<sup>3</sup>.

On peut appeler en contrepoint savoirs techniques l'ensemble des cibles d'apprentissage repérables qui nécessitent une étude systématique en vue de leur maîtrise. Dans cette terminologie participent des savoirs techniques, les mathématiques, le latin comme langue ancienne, mais aussi bien la mécanique automobile, l'équitation, le football, la cuisine, le repassage.

Enfin, on peut distinguer finalement parmi les savoirs techniques ceux dont « les conditions d'étude sont disposées dans l'environnement » et ceux, beaucoup moins nombreux à chaque étape historique, qui nécessitent pour ce faire des dispositifs intentionnels, séparés en général de l'environnement courant, et dont l'exemple est celui des écoles<sup>4</sup>.

On dispose ainsi de deux types d'appréhension (liés à des modes d'acquisition) des savoirs : par frayage et par « étude repérable ». Cela dit, il nous faut maintenant prendre conscience de la relative rareté de l'étude au regard des autres méca-

---

2 Johsua S., *L'école entre crise et refondation*, Paris, 1999, La Dispute.

3 Bourdieu P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, 1994, Le Seuil.

4 Johsua S., Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris, 1998, PUF.

nismes d'apprentissage. Considérons l'exemple d'une personne qui demande son chemin dans la rue. Supposons de surcroît que la chaîne des informations à fournir et à retenir soit très courte : la personne est presque arrivée à destination. Ayant enregistré l'information, « c'est la première rue à gauche », on peut raisonnablement affirmer que cette personne a « appris » quelque chose de nouveau, ne serait-ce que sous la forme d'une confirmation. Mais les conditions de cet apprentissage s'apparentent aux apprentissages sans étude repérable.

Cette stratégie d'évitement de l'étude se trouve de fait être de loin la plus répandue, et le serait davantage encore si l'on prenait en ligne de compte tous les apprentissages silencieux, c'est-à-dire pour lesquels la question même de la possibilité de l'étude n'apparaît en général pas. L'étude peut s'imposer, ou être imposée ; dans tous les cas, elle a un coût, auquel nul ne se résigne si l'enjeu immédiat – réaliser une tâche donnée – est tel que le but peut être atteint sans elle.

Inversement, il est clair que cet épisode élémentaire (obtenir son chemin en le demandant à une personne inconnue) peut tout aussi bien produire de l'étude. Celui qui est interpellé peut être conduit à s'interroger sur la meilleure manière d'organiser sa réponse, comme dans le cas d'un marchand de journaux à proximité d'un monument historique à qui la même question est adressée systématiquement. D'où quelques remarques. Si elle existe pour certains apprentissages, l'étude doit s'imposer ou être imposée. Elle ne jouit pas du même degré de généralité que la grande majorité des apprentissages qui apparaissent comme essentiellement silencieux (du moins en première approximation), ou encore qui s'intègrent apparemment sans difficulté aux schémas préexistants d'action et de comportement, voire de raisonnement.

Pour développer cette question, contentons-nous ici de considérer les seuls savoirs techniques, pour lesquels les conditions d'étude sont disposées dans l'environnement. Prenons l'exemple d'une jeune enfant qui regarde sa mère faire la cuisine. Elle pourrait la regarder agir jusqu'à la fin de sa vie sans apprendre pour autant à cuisiner. Cette activité est le type même de ce que nous avons appelé un savoir technique, et dont la technicité d'ailleurs peut être très développée. Si l'enfant veut devenir une bonne cuisinière (ou seulement une cuisinière moyenne, ou encore ne savoir cuisiner qu'un seul plat), elle doit étudier ce plat et cette cuisine, voire « la cuisine ». Pour cela, elle aura recours aux mécanismes très généraux qui permettent cette étude. Elle disposera d'un guide (en l'espèce généralement une femme adulte, une amie, ou encore une recette, un livre), de conseils généraux et de conseils spécifiques. Elle suivra une sorte de programme pour cette étude (on lui fera faire quelques petites choses, ou on la lancera carrément, ou l'on effectuera un autre choix intermédiaire), et agira selon cet encadrement. Enfin, le résultat de son action (ou simplement de ses actions intermédiaires) sera évalué par elle-même, par sa mère ou son amie, ou tout autre intermédiaire humain. Et puis, presque certainement, elle recommencera, elle s'exercera. On peut tout à fait légitimement rendre compte de ces situations comme autant d'épisodes didactiques, où une micro-institution met en place un rapport, même fugace, entre un enseignant, un élève et un savoir, en vue de l'étude de ce dernier. Il y a donc

bien étudé. Dans cet exemple, l'importance du guidage, par des adultes, ou des ami(e)s a été noté à chaque fois. Mais on n'épuise pas ainsi la sphère de l'étude. On peut aussi citer maints exemples où une personne s'enseigne à elle-même sous la forme de « l'autodidaxie ». Même en l'absence d'une autre personne physique, les traits principaux de l'étude demeurent parfaitement repérables. Voyez cette jeune fille qui apprend à monter à vélo. Saisissons la après ce moment initial où son père tenait encore la selle. On la verra alors recommencer un nombre incalculable de fois une figure qui lui tient à cœur. Deux pierres là-bas forment un petit passage, et voilà notre cycliste qui va essayer de faire passer ses roues juste à cet endroit, échouer dix fois avant de réussir à coup sûr. La programmation, l'action, l'évaluation : tout cela, sans s'exercer sous une pression externe, n'en est pas moins présent. Comme le sont aussi la répétition, l'exercice. Il est d'ailleurs très possible que cette façon d'étudier pour son propre compte soit elle-même acquise, enseignée par d'autres (les adultes en général) en d'autres occasions<sup>5</sup>.

### **L'école dispose les conditions de l'étude**

Dans ce cadre général de considérations, qu'est-ce qui constitue la spécificité de l'apport éducatif de l'école ? On pourrait présenter les choses de la manière suivante : l'école dispose les conditions de l'étude systématique de savoirs, dont le choix lui est en grande partie extérieur. D'autres institutions peuvent également le faire, mais elle s'y attache avec une forme particulière dont la systématisme est le point central et décisif pour le plus grand nombre, dans le cas de l'école pour tous, c'est-à-dire en principe pour tout le monde. Elle dispose les principaux jalons qui sont censés permettre l'étude, ce qui suppose d'admettre que, comme pour gravir une colline, plusieurs chemins jalonnés sont possibles. Elle « élémente » les parcours, non pas une fois pour toutes, mais en fonction des chemins choisis sur la colline. Elle transmet des techniques (singulièrement, par exemple celles qui sont liées aux pratiques écrites), à la fois comme objectifs de ces études et comme conditions. Rompant avec la culture de l'immédiateté (qui tend par ailleurs à gagner des points), elle aide à « mettre de l'ordre » dans son environnement naturel et social ; elle permet de disposer du moyen terme, de l'exercice, de l'entraînement, de la prise de distance. Cette dernière, à son tour, est la condition (de même que la manifestation) de la réélaboration personnelle (l'appropriation) des savoirs comme des techniques, en relation à la fois avec l'élaboration des autres et avec la nature légitimée à l'extérieur de l'école des savoirs et des techniques. Cette appropriation, privée dans sa forme, demeure tout de même sociale de part en part. Si cela est réussi – ce qui, contrairement à l'opinion répandue, arri-

79

---

5 Bruner J., *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie*, Retz, Paris, 1996

ve finalement souvent – on peut espérer obtenir à la fois une maîtrise du champ soumis à l'étude et un dégagement de ce champ, la maîtrise des règles de ce jeu si spécial et la possibilité de jouer avec les règles.

C'est pourquoi il est impératif de conserver la fonction de l'école comme dispositif permettant l'étude, puisque toute la dynamique formative que l'on peut en attendre provient de la manipulation et de la mise en œuvre d'études particulières, outils palpables des problématisations possibles. C'est en ce sens que toute « déscolarisation » systématique de l'école sape les bases de cette dernière.

On irait, par exemple, dans ce sens si l'on comprenait l'irruption dans le champ éducatif des nouvelles technologies de la communication comme le signal d'un retrait systématique de l'encadrement scolaire. Sous couvert de promouvoir une nécessaire autonomie de l'apprenant, on pourrait ce faisant en revenir aux conditions qui ont prévalu avant l'enseignement généralisé de masse. Les études historiques montrent ainsi que si, dans certains cas et dans certaines régions, l'apprentissage de la lecture a pu par le passé se passer de l'appui d'écoles, c'est toujours avec des difficultés sans commune mesure avec ce que l'on peut rencontrer aujourd'hui. D'un côté, l'autodidacte « pur » a tendance à hésiter entre l'une des deux figures suivantes<sup>6</sup> : celle du « bricoleur qui s'est acquis lui-même un certain savoir livresque sans savoir s'en servir, ou, s'il sait s'en servir, sans bien en saisir l'impact ou l'utilité [...et celle] du polygraphe [qui], avec une boulimie d'écriture et un irrésistible désir de vulgarisation [...] nous met en présence d'un problème particulier de l'autodidacte : celui de l'organisation des connaissances. Si l'on compare les grands érudits autodidactes avec ceux qui ont reçu leur formation à l'école ou à l'université, l'on voit bien ressortir cette fonction diffuse mais capitale de tout système éducatif qui est l'apprentissage d'une taxonomie, d'une valorisation différente des connaissances et des savoirs, sous la forme d'un canon, d'une échelle, d'une hiérarchie, inscrite dans les jugements du maître, la circulation du savoir et les corrections qu'apporte le travail du groupe. » De l'autre, si l'on s'en remet à des guidances non-scolaires, celles-ci ont une nette tendance à être fortement dogmatiques et autoritaires<sup>7</sup>. C'est que, pour manifester quelque efficacité, « l'autodidaxie ne peut se réduire à un "alluvionnement", même réfléchi : elle doit procéder d'un projet systématique d'apprentissage, pour une fin rationnellement conçue et définie. »<sup>8</sup>

C'est ainsi qu'un premier bilan du type de mobilisations des nouvelles technologies réellement rencontrées en éducation fait apparaître la supériorité des dispo-

---

6 Frijhoff W., « Autodidaxies. XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles. Jalons pour la construction d'un objet historique », in Frijhoff W. (Éd.), « Autodidaxies. XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles », *Histoire de l'éducation*, 1996, n° 70, 5-28, p.23.

7 Caspard P., « Pourquoi on a envie d'apprendre. L'autodidaxie ordinaire à Neuchâtel (XVIII<sup>e</sup> siècle) », in Frijhoff W. (Éd.), « Autodidaxies. XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles », *Histoire de l'éducation*, 1996, n° 70, 65-110.

8 Hébrard J., « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, 7-58, p.95, 1996.

sitifs où est assurée la présence en simultanément d'un formateur, en plus des utilisations très diverses des réseaux autorisées par le multimédia.<sup>9</sup>

En définitive, la nouveauté des problèmes tient moins à la présence de ces nouvelles technologies qu'à une autre question, nouvelle elle aussi, qui nous est posée et pourrait se formuler de la façon suivante : comment assurer le passage pour tous les élèves de la logique de la restitution à celle de la compréhension ? Comment « instrumenter » la tâche formatrice (et émancipatrice) de l'école sans tomber dans un instrumentalisme borné ? Comment faire en sorte que toutes les fonctions que doit assumer l'école, tous les actes qui lui permettent de disposer les conditions de l'étude trouvent leur place, et surtout, leur articulation ? Une partie de la réponse tient probablement dans ces tentatives, de plus en plus nombreuses et fructueuses, de penser des enseignements où les connaissances sont appelées (et construites) en réponse à des problèmes dont « l'espace de sens » est saisi par les élèves – question abondamment travaillée par les didacticiens des disciplines.

## **L'enfermement dans l'espace de la classe**

Mais cela ne veut pas dire que « l'aide à l'étude » doive être confinée dans les murs des bâtiments de l'école, voire au sein des salles de classe. L'idée s'est insidieusement installée que tout ce qui relève de l'étude des savoirs devait être traité à l'intérieur de l'espace scolaire, non seulement dans ses murs, mais sous le regard exclusif des maîtres. C'est le résultat d'une évolution lente qui ne s'est accélérée que dans les dernières décennies. En effet, pendant longtemps – si l'on se limite à l'enseignement secondaire – les professeurs n'avaient pas vraiment la responsabilité de l'étude proprement dite. Ils fixaient les grandes lignes de ce qu'il convenait d'étudier, donnaient des corrections types de travaux qu'ils avaient proposés. Mais une série de dispositifs intermédiaires prenaient en charge l'étude elle-même : des manuels, des répéteurs, des moments et des lieux spécifiques permettant de soutenir l'étude personnelle de chaque élève. Ces intermédiaires se sont affaiblis pour diverses raisons, dont la principale est la volonté (légitime) de déplacer autant que possible le poids de l'aide à l'étude de la périphérie du système vers son centre. Une partie de la réflexion pédagogique et didactique a cherché en conséquence, dans une perspective démocratisante, à outiller au plus près l'activité des élèves. Même les modes de raisonnement erronés (les « erreurs ») peuvent en dynamique être utilisés et « contrôlés » dans un rapport pédagogique continu, au lieu d'être laissés dans le domaine « privé ». Il est d'ailleurs hors de doute que toute progression de l'efficacité de l'école va de pair avec des réflexions qui partent de la même source : faire en sorte que l'aide à l'étude soit la plus

---

9 Blandin Bernard, « La formation ouverte et à distance, État des lieux début 1999 », *Actualité de la formation permanente*, 1999, n° 160.

appropriée possible, au lieu d'être laissée à l'aléatoire de l'engagement individuel. Mais cette remarque ne conduit pas obligatoirement à l'espèce de fantasme didactique « total » qui suppose que la solution de ces problèmes doit impérativement être trouvée dans le seul espace où s'exerce le contrôle visuel direct du maître.

Par exemple, l'aide familiale a souvent pris le relais des multiples dispositifs d'aide à l'étude personnelle que l'évolution pédagogique a eu tendance à réduire au long des dernières décennies. Car cette étude, pour être « personnelle » n'en est pas moins « aidée » ne serait-ce que par des manuels, par exemple. Mais, et c'est ce qui fait toute la différence, la responsabilité de l'organisation de cette étude échappe pour un temps au regard du maître. On peut accélérer, ralentir, approfondir ou délaissier, on peut avouer (et s'avouer) une ignorance, chercher une aide à la demande. C'est une partie indispensable de la partie intensive de l'étude, qui permet de mener l'exploration à sa main.

\*  
\* \*

Par ailleurs, il est bien établi que toutes les catégories d'enfants ne sont pas à égalité pour bénéficier de cette aide familiale. Cette constatation conduit souvent les décideurs à mettre en place des dispositifs « d'accompagnement scolaire », mais sans que l'école ou les maîtres ne se sentent réellement impliqués. Il s'agit d'un bon exemple de la question qu'il convient de poser sur le nouveau rôle que le maître peut et doit jouer en tant que directeur de l'étude des élèves face à des objectifs devenus plus exigeants et des outils technologiques différents. C'est l'un des aspects essentiels, trop souvent négligé, du renforcement de la professionnalisation du métier de l'enseignant, qui est souvent invoquée mais rarement sur ce point central qui fait la spécificité de la fonction.