

À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1^{er} degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia - Tunisie

In search of the knowledge and knowledge of French teachers in the 1st level: current state of novice teachers at the police station in the Mahdia region - Tunisia

Habib HADJ AMOR
INSPÉ de Lille-Hauts-de-France, Université de Lille/France
hb-lille@hotmail.com

Reçu:25/11/2023, **Accepté:** 26/12/2023, **Publié:** 31/12/2023

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons aux savoirs et aux connaissances des enseignants de français récemment recrutés dans les écoles primaires. Les savoirs et les connaissances que requiert l'enseignement du français, assuré particulièrement par les professeurs débutants, constituent en effet une difficulté langagière majeure en Tunisie, question à laquelle cette approche didactique souhaite apporter sa contribution. Il s'agit d'une recherche exploratoire à travers laquelle nous essayerons d'apporter des précisions et des réponses sur les savoirs et les connaissances relatifs à la discipline du Français, langue étrangère première en Tunisie. Les éléments de réflexion issus de ce travail et développés ainsi relèvent d'une problématique de recherche ayant donné matière à une enquête de terrain avec 20 enseignants en exercice dans le commissariat de la région de Mahdia – Tunisie. Les enseignants interrogés dans ce travail font partie de la première promotion de la nouvelle formation initiale dite LAEE (Licence Appliquée en Éducation et Enseignement) de l'ISEAH¹ de Mahdia.

Mots-clés : savoirs, connaissances, formation, enseignement, enseignant de

¹ ISEAH : Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités. Il existe 10 ISEAH en Tunisie qui assurent la nouvelle formation LAEE, étant co-crée en 2016 par le Ministère de l'Éducation et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

français.

Abstract

In this article, we are interested in the skills and knowledge of French teachers recently recruited in primary schools. The knowing and knowledge required by the teaching of French, carried out particularly by beginning teachers, indeed constitutes a major language difficulty in Tunisia, an issue to which this didactic approach wishes to make its contribution. This is an exploratory research through which we will try to provide answers on the knowing and knowledge relating to the discipline of French, the first foreign language in Tunisia. The elements of reflection resulting from this work and thus developed relate to a research problem which gave rise to a field investigation with 20 teachers in practice in governorate of the city of Mahdia - Tunisia. The teachers interviewed in this present work are part of the first promotion of the new training called ALET (Applied License in Education and Teaching) of the Higher Institute of Applied Studies in Humanities (HIASH) of Mahdia.

Keywords: knowing, knowledge, training, teaching, French teacher.

Introduction et problématique

Dans cet article, consacré à l'étude des savoirs et connaissances des enseignants novices de français, nous essayons d'apporter des précisions et des réponses à deux interrogations qui suscitent davantage de controverses encore : quels sont précisément les savoirs à acquérir et les connaissances à maîtriser lorsqu'il s'agit d'enseigner le français aux élèves des écoles élémentaires ? Faut-il, pour enseigner le français, maîtriser, au plus haut niveau, les contenus à enseigner, en ce qui concerne les savoirs, et les *schèmes de pensée et d'action*², pour ce qui relève des connaissances ?

En effet, les études qui se réfèrent au courant de la didactique professionnelle et qui ont été menées sur l'analyse du travail enseignant, confirment le rapport ainsi établi entre l'apprentissage professionnel du point de vue de l'activité *in situ* de l'apprenant et les savoirs pratiques

² Cette expression est pour Perrenoud (1996, p. 14). Elle a été utilisée dans l'introduction de son ouvrage d'envergure *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*.

À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1^{er} degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia - Tunisie

et/ou de la pratique de l'enseignant. Il faut toutefois relever que l'efficacité de toute pratique de classe trouve son moteur essentiel dans les savoirs et les connaissances du métier d'enseignant et les rapports qu'entretiennent les enseignants à leurs stratégies et modalités de travail. Les savoirs et les connaissances du métier semblent particulièrement requis pour mettre à jour la démarche didactique et la méthode pédagogique, par lesquelles les enseignants maintiennent les contenus censés être enseignés. Or au vu de leur importance et notamment de leur particularité, ces savoirs et connaissances ont cependant besoin d'une appropriation fine et d'une précision certaine dans le cas de l'enseignement des langues étrangères. En partant de l'idée que les savoirs et les connaissances de la discipline du français sont une partie importante du bagage utilisé particulièrement par les enseignants débutants ayant achevé récemment un parcours de formation en LAEE, nous avons opté pour un traitement quantitatif du questionnaire d'enquête réalisé avec un échantillon de cette nouvelle catégorie professionnelle ne dépassant pas 4 ans d'ancienneté et rattachés au commissariat régional de l'éducation de la région de Mahdia. Bien entendu, par le choix de cette population enseignante, nous voulons nous situer résolument dans une perspective de formation d'enseignants soucieuse de la nature des savoirs et des connaissances dans l'éducation nationale en général et l'enseignement-apprentissage du français, première langue étrangère, en particulier.

Partant de cette corrélation, notre question de recherche est donc la suivante : si l'on tient pour vrai que l'enseignement-apprentissage dans le 1^{er} degré n'a de choix qu'à travers l'acquisition, l'appropriation et la maîtrise des savoirs et des connaissances de métier par les professionnels de classe, quelles typologies de savoirs et de connaissances suffiraient-elles pour la discipline du français dans le cas d'une langue étrangère première assurée par des enseignants novices ? Plus précisément, nous cherchons à montrer comment les savoirs et les connaissances des

enseignants de français, en tant que matrices disciplinaires, psychopédagogiques et curriculaires, puisent leurs poids de référence dans l'efficacité voire l'efficience de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, le lien qu'établit la maîtrise des compétences et gestes renvoyant aux savoirs et connaissances de cette langue étrangère avec l'autorégulation et la réussite des apprentissages, est en effet au cœur des propos de cet article. C'est pourquoi il nous a paru intéressant d'examiner précisément la place des savoirs et connaissances rapportés par les enseignants novices.

Cet article est organisé en trois parties. La première interroge la place qu'occupent les savoirs et les connaissances dans l'exercice du métier d'enseignant, que ce soit du fait de la préparation des contenus à enseigner ou du fait de la mise en ordre de la discipline de classe ou même du fait de l'implication et de l'engagement des élèves ; la deuxième se rapporte aux définitions et aux typologies des concepts évoqués ci-dessus ; la troisième a cependant pour but de présenter les outils méthodologiques fournis pour la mise en œuvre de l'enquête de terrain. Enfin, nous clôturons par une discussion des résultats et quelques pistes pour le développement des savoirs et des connaissances des futurs enseignants français.

1. Au cœur du métier d'enseignant : les connaissances et savoirs des enseignants

Il serait sans doute vain de penser un métier complexe tel que l'enseignement et l'apprentissage en dehors d'une conceptualisation des connaissances et savoirs spécifiques, conçus comme objet sur lequel porte toute action éducative (Pastré, 2007 ; Perrenoud, 1996). Les connaissances et savoirs des enseignants pour maintenir le travail demeurent un sujet largement présent dans les études conduites sur la professionnalité enseignante. Éléments constitutifs et déterminants de la formation professionnelle des enseignants, les connaissances et les savoirs rejoignent, enrichissent, alimentent et évoluent les pratiques effectives d'enseignement. Si notre attention se porte tout d'abord sur les connaissances et les savoirs analysés, dans un premier temps, par

Perrenoud (1996) et Pastré (2007), puis par Garcia-Debanc et Wirthner (2010) et récemment par Laflotte (2017), c'est parce que nous estimons qu'on ne peut pas, nous semble-t-il, dans ce type de recherche, dissocier sciences de l'éducation et didactique.

Il faut toutefois relever que même si la didactique a pris ses distances avec la pédagogie (Develay, 2015), la recherche des savoirs et des connaissances inhérents au métier d'enseignant semblerait le point de rencontre de ces deux champs des pratiques enseignantes. A tel point que Perrenoud (1996, p. 13) renvoyait les *savoirs à enseigner* aux représentants des disciplines universitaires et les *savoirs pour enseigner* aux représentants des sciences humaines et sociales. Pour mettre en œuvre ses pratiques ordinaires et impliquer les élèves à sa charge, l'enseignant doit disposer des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner. S'ajoutant à cette variété de savoirs, une maîtrise des contenus à enseigner (Garcia-Debanc et Wirthner, 2010) et des connaissances générales du métier est ainsi requise (Laflotte, 2017 ; Perrenoud, 1996), elle lui en effet permettant de mener à bon escient son enseignement.

1.1. Définition des savoirs des enseignants

Comme beaucoup d'autres activités, le métier d'enseignant a comme cadre le recours à des savoirs nécessaires à l'exécution des tâches. Bien entendu, pour ce qui est d'un travail de l'humain tel que l'enseignement (Altet, 1997 ; Cifali, 1991 ; Perrenoud, 1994) et dont l'action éducative s'adresse ainsi à des humains (Cifali, 1991), les recherches scientifiques ont évidemment fourni un large éventail aux savoirs des enseignants et donnant une place de choix à leurs définitions.

Ce sont particulièrement les travaux de Mialaret (1977) qui étaient les premiers à avoir examiné la définition des savoirs mais aussi leur importance dans l'enseignement-apprentissage. Pour cet auteur, il s'agit d'emblée des *savoirs pluridisciplinaires* des matières à enseigner (Mialaret, 1977), condition incontournable pour comprendre ce que l'on fait en tant qu'enseignant et pour savoir pourquoi on le fait. Vingt-ans après, deux

autres chercheurs avaient beaucoup contribué à la description de cette notion : *savoirs théoriques et savoirs d'action*, pour ce qui est de Barbier (1996) ; *savoir enseigner et savoir pour enseigner*, pour ce qui relève de Perrenoud (1996). Il faut toutefois relever que les travaux menés sur les savoirs disciplinaires sont énormes et bien anciens. Nous citons, à juste titre, en France, les contributions de Meirieu (1987) dans son propos *Apprendre...Oui, mais comment* (en ce sens, cf. en particulier le chapitre 2 sur *Le chemin didactique*) et de Malglaive (1990) sur *Le savoir en usage*, et, à Montréal, celles de Van der-Maren (1993) autour des *savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement* et du Feu Tardif (1993) ayant comme titre *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques*.

Les définitions des savoirs enseignants, d'où qu'elles viennent, ne peuvent à elles seules nous rendre professionnels en la matière. Les prises de consciences devraient se multiplier à propos de la distinction des définitions ci-après et de leur fonction sélective lorsqu'il est surtout sujet d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ayant sa particularité civilisationnelle :

- **Savoirs à enseigner** : contenus de connaissances que l'on peut trouver partout dans les programmes et textes officiels (Tardif, 1993) ; contenus de disciplines à enseigner figurant dans les programmes (Perrenoud, 1996) ; *savoirs savants* que l'on peut bien transformer en savoirs disciplinaires et savoirs de didactisation que l'on doit faire apprendre aux élèves (Simon et Schmehl-Postai, 2010). Si on résume, les *savoirs à enseigner* constituent les contenus et connaissances disciplinaires conçus comme objet principal sur lequel porte l'action didactico-pédagogique de l'enseignant en classe.
- **Savoirs pour enseigner** : contenus de connaissances nécessaires que l'on peut trouver dans les disciplines des sciences humaines et sociales s'intéressant à l'apprentissage, dans toutes ses dimensions telles que les sciences de l'éducation, la didactique des disciplines,

la « psychologie de l'apprentissage » (Perrenoud, 1996 ; Tardif, 1993) ; un ensemble de savoirs pluriels et nécessaires à l'aménagement de la profession enseignantes tels que les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaires, les savoirs de l'action didactique et pédagogique, les savoirs d'expérience en lien permanent avec ce que fait l'enseignant de manière quotidienne, les savoirs pratiques et/ou de la pratique et les savoirs d'action (Simon et Schmehl-Postai, 2010). Si on résume, les *savoirs pour enseigner* sont, en un mot, toutes les connaissances et compétences utiles pour mettre en œuvre les contenus des *savoir à enseigner*.

Or les savoirs des enseignants, quel que ce soient la nature d'enseignement et la spécialité de l'enseignant, s'envisagent comme des savoirs professionnels et résident bien dans ce qu'il appelle Tardif (1993, p. 154) « le savoir à enseigner ou encore dans un savoir enseigner un savoir à enseigner ». Il n'y a peut-être de bien définitoire de cette formule philosophique.

1.2. Définition des connaissances

Au-delà du métier d'enseignant, contrairement aux savoirs conçus comme résultats d'objectivation (Barbier, 1996, cité par Simon et Schmehl-Postai, 2010, p. 168), les connaissances se caractérisent par leur dimension subjective et renvoyant à toute ingéniosité cognitive (Pastré, 2007). Ainsi, elles possèdent une autre position que celle des savoirs, du fait ou on peut les considérer comme le fruit de l'expérience et de l'histoire de l'individu (Simon et Schmehl-Postai (2010).

Du point de vue sociologique et particulièrement dans le champ de l'éducation, comme le souligne Perrenoud (1996, p.14), les connaissances des enseignants s'opposent aux savoirs même si l'on peut les concevoir tous deux comme « représentations du réel ». Ainsi, l'auteur rappelle que même si on peut croire que cette notion fait l'unanimité des chercheurs, didacticiens comme pédagogues, on distingue, à juste titre, les « schèmes de pensée et d'action » de Piaget aux « connaissances-en-acte » de

Vergnaud (Perrenoud, 1996, p. 13). Mais nul ne prétend réduire le métier d'enseignant à la définition et aux typologies de la notion de connaissance.

Dans une recherche récemment publiée, Laflotte (2017, p. 3) en distingue trois types de connaissances :

- les connaissances intimement liées aux modalités de mise en ordre de la discipline de classe, de la discipline à enseigner et à tout ce qui ouvre à l'apprentissage des élèves (connaissances psychopédagogiques) ;
- les connaissances sur la façon de présenter une telle discipline à enseigner (connaissances pédagogiques du contenu) ;
- les connaissances en rapport avec ce que demandent les concepts et les terminologies des disciplines (connaissances disciplinaires).

Bref, de toute façon, une caractéristique du métier d'enseignant s'applique sur tous les enseignants est de chercher à avoir une maîtrise et une prise de conscience sur les savoirs et les connaissances et à ne pas les considérer comme des catégories totalement distinctes, les uns des autres, et ce, dès la formation initiale à la fin de carrière. Or l'histoire des savoirs et des connaissances semble semblable à celle des élèves de nos classes : « les lents avec les vifs, les précoces avec les retardés ». De fait, il est de même pour les savoirs et les connaissances : ils se corrént, ils s'articulent, ils se complètent.

2. Quelle formation pour quels connaissances et savoirs des enseignants ?

Depuis des décennies, le principal postulat sur lequel repose la formation initiale d'instituteurs est celui de la combinaison entre le volet académique et le volet pédagogique ou pratique (Mialaret, 1977 ; Meirieu, 1987 ; Perrenoud, 1994, 1996 ; Altet, 1997). Ces deux volets ne se font pas séparément tel que le cas en Tunisie, ils visent à articuler le plus étroitement possible les savoirs à enseigner, les savoirs pluridisciplinaires et les savoirs et *savoir-faire* professionnel nécessaires, d'une part (Mialaret, 1977 ; Develay, 1996), les connaissances psychopédagogiques et les connaissances pédagogiques (Meirieu, 1987 ; Perrenoud, 1994, 1996 ;

À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1^{er} degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia - Tunisie

Altet, 1997), d'autre part. Plus précisément, ce sont des savoirs et des connaissances à visée didactico-pédagogique remontant à l'Éducation nouvelle, actualisés par ces pédagogues et didacticiens et repris au fil du temps par bien d'autres chercheurs. À ces savoirs et connaissances, demeurant les principes fondamentaux de la formation initiale d'enseignants, s'ajoutent des *savoirs de référence* ou de pratique, le plus souvent à trait *déclaratif* et *procédural*, et qui doivent se concevoir en fonction de la professionnalité et/ou de l'expérience de l'enseignant (Perrenoud, 1996e, p. 7), et des savoirs envisagés comme contenus d'enseignement ou objets à enseigner, émanant du processus de transformation et de transposition des savoirs savants, d'une part (Garcia-Debanc et Wirthner, 2010, p. 5) et des savoirs et pratiques ayant cours dans la société, d'autre part (Perrenoud, 1996e, p. 2).

Mais qu'en est-il de la nouvelle formation des professeurs des écoles en Tunisie, créée en 2016 ?

2.1. De la question de la formation initiale LAEE

Nous avons ailleurs (Hadj Amor, 2021, p. 287) montré que la formation initiale LAEE, mise en place en 2016, était encore fondée sur des savoirs théoriques et formalisés, dira-t-on « plus de théorie que de pratique »³. Tout se passe comme si on n'avait pas transformé la formation d'enseignants des écoles primaires. Mais transformer la formation, ce n'est pas simplement l'étalée sur 3 ans, ce n'est pas non plus lui assurer les meilleures conditions de fonctionnement et d'universitarisation⁴. Transformer une formation initiale d'enseignants, c'est remettre en question tout ce qui lui permet de reproduire des enseignants

³ Au sujet de la question adressée aux 380 « élèves-maîtres » des 5 instituts de formation des professeurs des écoles en Tunisie : « Dans cette nouvelle formation : plus de théorie que de pratique » ? Oui / Non », 53,95 % contre 46,95% des interrogés ont répondu par oui.

⁴ Nous rappelons que la nouvelle formation initiale LAEE est co-dirigée par le Ministère de l'Éducation et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

consommateurs et des « élèves cobayes » (Mialaret, 1977, p. 74) ou selon la fameuse formule de Jorro (2002, p.20) des « suiveurs de manuels ». Est-ce une conception limitée à l'acquisition des savoirs et d'une culture éducative générale que d'espérer former l'enseignant sur des savoirs spécifiques du métier et sur des contenus de connaissances relatifs à la discipline de classe et à la discipline à enseigner, à la psychopédagogie et à la « psychologie des apprentissages » (Garcia-Debanc et Wirthner, 2010). Dans un ouvrage de référence ayant comme titre *Les pédagogie de l'apprentissage*, Altet (1997, p. 8) souligne : « Car les enseignants enseignent, ce sont les élèves qui apprennent ». Ceci est bien révélateur, comme la défend Altet (1997), que sans la finalité d'apprentissage, on n'oserait pas parler de l'enseignement. S'il est caractéristique de l'enseignant professionnel, c'est sa maîtrise de tout ce qui fait efficacité, que ce soit du fait de la structuration des savoirs et de leur appropriation par les élèves (didactique) ou du fait de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et par l'organisation des situations d'apprentissage (pédagogie). On conserve donc à la formation initiale son caractère d'enracinement des savoirs disciplinaires les plus sophistiqués ayant pour objectif le professionnalisme enseignant.

2.2. Autour des axes de formation et du professionnalisme enseignant

Nul doute que les systèmes les plus performants du monde mettent en avant tout ce qui ouvre au professionnalisme enseignant dès la formation initiale. Dans beaucoup de pays tel que la France, la formation d'enseignant prend en considération les trois axes suivants : le *volet théorique disciplinaire* renvoyant à la didactisation de la discipline, le *volet psychopédagogique* (tous les savoirs relatifs aux stratégies de la gestion de classe, aux modalités d'enseignement ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage des élèves) et le *volet pratique* englobant des stages de terrain dans des écoles d'application sous la supervision d'un maître-formateur et d'un tuteur du centre de formation (Degand et Dejemeppe (2014, p. 55). Selon ces auteurs, il fallait travailler, au plus haut niveau, sur la cohérence entre ces trois volets afin de former les étudiants sur des connaissances et savoirs spécifiques leur permettant de réduire l'écart

À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1^{er} degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia - Tunisie

entre le travail *prescrit* et le travail *réel*, et donc devenir des professionnels de classe pouvant assurer un enseignement-apprentissage robuste et significatif.

Quand elle est envisagée à la fois sous l'angle de la cohérence entre les trois volets évoqués ci-dessus et d'un dispositif d'alternance qui met en avant un rapport de sens entre théorie et pratique (Perrenoud, 1994) et qui aurait pour ambition fondamentale d'examiner l'écart entre prescriptions et réalités du métier (Degand et Dejemeppe, 2014), d'une part, et normes et renormalisation, d'autre part, la formation initiale d'enseignants peut en effet fournir une meilleure acquisition mais aussi une transformation en règles d'actions éducatives efficaces. Notre étude s'inscrit dans un cadre de recherche particulière de la Tunisie, qui s'intéresse aux savoirs et connaissances des enseignants de français récemment recrutés dans le 1^{er} degré.

3. Méthodologie

Cette troisième et dernière partie regroupe les éléments nécessaires pour la présentation et la compréhension du plan méthodologique de notre recherche.

3.1. Population de l'enquête

Dans le but de répondre à la question de notre recherche, nous avons opté pour une étude exploratoire se basant sur un questionnaire d'enquête qui a pour but principal le recueil d'informations liminaires sur les savoirs et connaissances de la discipline du Français d'un échantillon de 20 enseignants débutants, actuellement en exercice dans des écoles primaires relevant du commissariat régional de l'Éducation à la région de Mahdia - Tunisie, dont 2 non répondants. Notre choix des enseignants de français - comprenant 4 groupes⁵ et étant encore en début

⁵ Nous rappelons qu'en Tunisie, l'enseignement de la langue française conçue comme 1^{ère} langue étrangère commençait à partir de la 3^{ème} année de l'enseignement primaire (CE 2 en France). De fait, dans le but d'apporter plus de résultats sur les savoirs et connaissances des enseignants de français, mais aussi afin de cerner de plus près les

de carrière - s'explique par deux raisons d'ordre objectif :

- d'une part, nous avons pensé que pour maintenir leur travail, ces enseignants vont pratiquement s'appuyer sur des savoirs et connaissances issus principalement de leur parcours de formation LAEE ;
- d'autre part, nous avons pensé qu'ils devraient être plus engagés et plus impliqués dans le travail enseignant au quotidien⁶, étant donné qu'ils ont récemment pris en main une classe et donc nous fournir des réponses bien définies.

Revenant aux enseignants constituant notre population d'enquête et qui ont souhaité prendre part à notre recherche, ils ont 4 ans d'ancienneté ⁷ lors du commencement de l'enquête de terrain et enseignent le français à des élèves dont la tranche d'âge varie entre 8 et 12 ans. Notre enquête de terrain a été déroulée dans 7 écoles primaires de la région de Mahdia (Tunisie). Le tableau ci-après présente notre population.

Tableau 1-Descriptif de la population

Région	Enseignant.e.s Participant.e.s		Niveau enseigné				Total	Non répond	Répondants				Total répond
	F	H	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e			3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
Mahdia	16	04	6F	5F 1H	4F 1H	1F 2H	20 = 100 %	02 = 10 %	4F	5F 1H	4F 1H	1F 2H	18 = 90 %

3.2. Outils méthodologiques

En se centrant sur les points que nous avons discutés ci-dessus et afin

savoirs et connaissances requis pour chacun des niveaux suivants (3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années), nous avons interrogé 4 groupes d'enseignants de français.

⁶ Cette expression est pour le Feu Maurice Tardif, avec qui nous avons commencé, en janvier 2023, un travail de recherche postdoctorale sur « la formation à l'enseignement et à la profession enseignante en Tunisie : enjeux actuels », mais la triste nouvelle de sa mort le 07 mai 2023, juste 4 mois après la signature du contrat (7 mai 2023), a cependant mis fin à ces travaux que nous espérons les recommencer avec le professeur Marc-André Ethier, directeur du CRIFPE à l'Université de Montréal.

⁷ Nous rappelons que la première promotion de la nouvelle formation LAEE remontant au 2019.

À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1^{er} degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia - Tunisie

d'examiner de plus près les perceptions des enseignants débutants quant à ce qu'ils considèrent être précisément les savoirs et les connaissances pour enseigner le français dans les écoles primaires, nous avons décidé de nous focaliser sur 4 questions dont la dernière est ouverte :

Tableau 2- Questions de recherche

Questionnaire	
1	Quels types de connaissances générales du métier vous sembleraient les plus utiles pour enseigner le français ?
2	Quels types de savoirs des enseignants vous sembleraient les plus nécessaires pour enseigner le français ?
3	Qu'est-ce que vous pose plus de problème face à un groupe-classe du primaire ?
4	Quelle solution préconisez aux futurs enseignants pour avoir une prise de conscience sur les savoirs et les connaissances de métier ?

3.3. Traitement des résultats

Le questionnaire que nous avons soumis à 20 enseignants débutants de français à la région de Mahdia nous a fourni des résultats. Ceux-ci ont été traités sous deux formes d'analyse : quantitative puis qualitative.

3.3.1. Traitement quantitatif

Tableau 3 - traitement quantitatif des réponses des enseignants de français

Questions	Suggestions	Nombres de réponses et pourcentage	
		N/R	%
1.Quels types de connaissances générales du métier vous sembleraient les plus utiles pour enseigner le français ?	Connaissances psychopédagogiques générales.	11	61.11 %
	Connaissances disciplinaires.	2	11.11 %
	Connaissances pédagogiques.	5	27.78 %
2.Quels types de savoirs des enseignants vous sembleraient les plus nécessaires pour enseigner le français ?	Savoirs à enseigner (en général)	0	0 %
	Savoirs pour enseigner (en général)	4	22.22 %
	Savoirs spécifiques liés à l'enseignement de la discipline français.	14	77.78 %
3.Qu'est-ce que vous pose plus de problème lorsqu'ils sujet d'enseigner le français ?	Compétences et gestes professionnels à enseigner le français.	12	66.67 %
	Modalités d'enseignement-apprentissage.	0	0 %
	Adaptabilité des savoirs censés être enseignés à leur contexte scolaire.	6	33.33 %

À y regarder de plus près, on constate en effet, sur simple aperçu, qu'il s'agit des connaissances psychopédagogiques générales qui ont été reconnues comme étant utiles pour enseigner le français alors que les connaissances d'ordre pédagogique (27.78 %) et disciplinaire (11.11 %) ne sont pas majoritairement considérées comme ayant une importance requise pour la discipline Français.

Ces premiers résultats permettent de relever deux constats :

- la question touchant particulièrement aux connaissances du français en tant que langue étrangère première et à ses nombreux domaines (mise en train, expression orale, lecture, orthographe, etc.), dont chacun fait appel à des savoirs spécifiques, n'était pas dans l'intention d'un bon nombre de nos interrogés ;
- selon les enseignants interrogés, les connaissances psychopédagogiques sont le principal postulat sur lequel repose l'enseignement du français : plutôt des connaissances générales sur la gestion de classe et sur les élèves que des connaissances intimement liées à chaque matière à part, faisant partie de la discipline français.

3.3.2. Traitement qualitatif

Nous rappelons que la question ouverte⁸ de notre questionnaire a pour objectif principal d'examiner les savoirs et les connaissances pour enseigner le français tels qu'ils sont perçus par nos interrogés. Dans le but d'analyser les préconisations proposées, il nous paraît dans un premier temps de procéder à un travail de repérage et de quantification de celles qui reflètent un souci crucial pour les enseignants interrogés, d'une part, et qui constituent une voie certaine pour le développement des compétences professionnelles aux futurs enseignants de français, d'autre part (tableau 4).

⁸ Quelles solutions préconisez-vous pour améliorer les savoirs et les connaissances des futurs enseignants de français en Tunisie ? Proposez-en au moins deux.

À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1^{er} degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia - Tunisie

Tableau 4 – Répartition des propositions préconisées des enseignants de français pour améliorer l’enseignement du français en Tunisie

Préconisations des enseignants interrogés pour améliorer l’enseignement du français (question ouverte)	Total des fréquences	Pourcentage (%)
Renforcer le stage de terrain dans les écoles d’application.	8	44.44 %
Former les « élèves-maîtres » à la didactique du français (langue étrangère)	7	38.89 %
Accorder plus du temps dans les centres de formation aux savoirs et connaissances liés à la discipline Français.	11	61.11 %
Accorder plus du temps aux leçons modèles dans les circonscriptions.	5	27.78 %
Renforcer le rôle des inspecteurs dans l’accompagnement et la formation à l’enseignement du français.	14	77.78 %
Créer un blog dans chaque circonscription pour aider les enseignants novices.	3	16.67 %
Renforcer le travail collectif et le rôle des enseignants chevronnés.	9	50 %

On peut effectivement constater que la première solution, avec un taux de réponse de 77.78 %, proposée par les enseignants novices pour améliorer l’enseignement du français en Tunisie consiste dans l’implication solide des inspecteurs. Or les interrogés attribuent un rôle prépondérant aux inspecteurs de l’Éducation nationale, étant donné qu’ils étaient des enseignants de français pour des années avant de devenir des formateurs pédagogiques en la matière. Nous remarquons ensuite que la deuxième préconisation des enseignants (61.11 %) porte sur l’élargissement du temps de formation théorique mais aussi pratique sur les savoirs et les connaissances dans les centres de formation. Ce fait est particulièrement intéressant pour nous, dans la mesure où la formation à l’enseignement du français ayant toute sa particularité ne peut pourtant être le fait des seuls formateurs ; sans un travail d’accompagnement pédagogique et didactique des inspecteurs, toute initiative d’amélioration des savoirs et connaissances pour enseigner le français perdrait de son crédit et de sa force. Les inspecteurs sont en effet les clés de voute de l’action éducative.

Deux autres propositions semblent porteuses d'effets : avec un taux de réponse de 50 %, la première préconisation consistait à mettre en évidence à la fois la collaboration entre les enseignants de la même école et les apports des anciens enseignants ; la deuxième, avec un taux de réponse de 44.44 %, donne en effet une place de choix au stage de terrain dans les écoles dites d'application. D'importance moindre, d'autres suggestions portent sur la didactique du français qui se donne comme source de développement des savoirs et connaissances spécifiques à la discipline (38. 89 %), l'attribution d'un temps suffisant aux leçons modèles organisées dans les circonscriptions et animées par des enseignants expérimentés (27.78 %), et la création d'un blog pour plus d'informations, d'échanges et d'enrichissement des savoirs et des connaissances définissant clairement des objets à enseigner et la manière de les enseigner en français (16.67 %).

4. Discussion des résultats

L'analyse sous les deux angles montre que la question principale touchant à l'enseignement du français pour des élèves du 1^{er} degré en Tunisie doit s'inscrire sur les deux fronts : particularités des savoirs et des connaissances et rôle majeur d'inspecteurs. Si l'on ose préciser : il s'avère déterminant que la solution ne réside pas ailleurs et ne peut pas être rapportée par d'autres intervenants. Cette constatation selon nous (et sans doute est-ce ce qui lui donne sa force) fait référence à l'apport majeur des inspecteurs dans l'implantation des savoirs et des connaissances spécifiques à la discipline dont on parle.

Ainsi, bien que des interrogés avouent que leurs pratiques de classe de français tiennent à leurs savoirs et connaissances principalement d'ordre psychopédagogiques, et que ces pratiques peuvent être améliorées si l'on aurait pensé dès la formation initiale au stage pratique et aux savoirs pédagogiques et didactiques les plus sophistiqués, cela demeure, à nos yeux, insuffisant pour avoir une emprise sur la discipline du français, langue dont les « astuces » d'enseignement ne pouvant ainsi être totalement acquises par le passage sur les bancs des centres de formation

ou par une simple intervention par un autre acteur du domaine⁹. C'est d'ailleurs précisément ce qui se peut passer avec les nouveaux enseignants de français en Tunisie.

5. Pistes didactiques pour le développement des savoirs et des connaissances des futurs enseignants de français.

Comme il a été susmentionné, pour plus de résultats sur la recherche des savoirs et des connaissances pour enseigner le français dans le 1^{er} degré, nous avons décidé de mettre la focale sur les préconisations des enseignants débutants avant de présenter les nôtres que nous avons puisées dans la première partie de ce travail. Nous rappelons que nos propres préconisations ont été alimentées tantôt par des travaux relevant de la didactique en générale (Develay, 2015, 2010), de la didactique professionnelle (Pastré, 2007) ou de la didactique du français (Simon et Schmehl-Postai, 2010), tantôt par des travaux d'envergure des prédécesseurs des sciences de l'éducation (Mialaret, 1977 ; Altet, 1997 ; Van der-Maren, 1993 ; Tardif, 1993) et de la sociologie de l'éducation (Perrenoud, 1994, 1996).

Sur le plan institutionnel, nous estimons que la conception restrictive d'une nouvelle formation LAEE étalée sur 3 ans, mais limitée à l'acquisition des savoirs et connaissances généraux et basée sur des stages de terrain organisés dans des écoles qui sont malheureusement loin des centres de formation¹⁰, ne peut pas améliorer les compétences professionnelles inhérentes au métier d'enseignant. Il faut se résoudre à l'évidence, l'actuelle formation d'enseignants n'est, quoi qu'elle prétende, qu'une formation aux savoirs et connaissances générales et formalisés.

⁹ Nous rappelons qu'un nombre d'enseignants vacataires interviennent dans la formation des nouveaux professeurs des écoles, mais ne disposant pas des diplômes universitaires en sciences de l'éducation ou en didactiques des disciplines, ce qui peut mettre en question la nouvelle formation LAEE mise en place en 2016.

¹⁰ Au lieu de réaliser leur stage de terrain dans des écoles se situant dans les alentours des centres de formation, ce qui peut leur laisser voir leurs tuteurs et leurs formateurs en cas de besoin, les « élèves-maîtres » de cette nouvelle formation LAEE sont cependant invités de retourner chez eux et voir avec l'inspecteur de la circonscription de leur ville.

Les meilleurs dispositifs de formation jouent sur le dualisme entre la théorie, cantonnée dans un rôle d'acquisition des savoirs disciplinaires et des connaissances spécifiques à la discipline du français comme à celle de l'arabe, et la pratique effective qui constitue à articuler ces savoirs et connaissances dans l'action voire sur un dispositif d'alternance renouvelé.

Sur le plan didactico-pédagogique relevant de l'enseignement du français, il est sans doute préférable pour les enseignants débutants d'ajuster leurs connaissances au niveau des gestes professionnels et des gestes de métier. Par ailleurs, ces divers gestes conçus comme des *savoir-faire-professionnel* ne sont pas seulement le reflet des savoirs et connaissances générales acquis à la fois dans les centres de formation et le stage de terrain, mais le fait des « connaissances-en-acte », d'un propre *habitus* et des *schèmes d'action* de l'enseignant lui-même surtout lorsqu'il est sujet de l'enseignement du français dont les particularités sont complexes. Or pour un meilleur enseignement-apprentissage, il n'est pas donc question d'être uniquement formé sur un ensemble de savoirs et de connaissances spécifiques à cette langue étrangère première en Tunisie. Le gros investissement de l'enseignant novice de français est, nous semble-t-il, de s'appropriier à tout ce qui relève de la discipline Français et de penser son enseignement comme la mise en action de nombreux savoirs et connaissances.

Conclusion

La question des savoirs est des connaissances des enseignants de français est en effet un sujet qui mérite que l'on s'y prenne au sérieux. Nous rappelons que les résultats de l'examen du français dans les concours nationaux (sixième année de base, neuvième année de base et baccalauréat « Lettres ») sont alarmants. Malgré ces conséquences que l'on peut considérer désastreuses, il existe encore très peu de recherche en didactique sur cette problématique. Nous voyons bien au travers de cet article que les enseignants de français témoignent d'acquisition et de maîtrise des savoirs et des connaissances très limités et donc du peu de bagage qu'ils ont à disposition juste à l'issue de leurs parcours de

formation LAEE. Ainsi, même si notre étude ne prétend pas être représentative, nous avons essayé d'apporter quelques précisions sur une problématique délaissée, nous semble-t-il. Le présent travail nous a montré que la question des savoirs et des connaissances des enseignants de français n'est pas chose facile au vu de la spécificité de la langue et de sa conception par les concepteurs de notre système autant que par les enseignants débutants. Ainsi, de multiples sources et / ou pistes d'amélioration et de développement de ces savoirs et connaissances sont mises en évidence et pourraient alimenter d'autres recherches scientifiques ou même des recherches d'action. Bref, le sujet de la recherche sur les savoirs et les connaissances des enseignants de français ouvre la voie à d'autres études exhaustives commençant dès la formation initiale LAEE, allant jusqu'à l'entrée dans le métier et touchant plusieurs régions, ce que nous réservons à une analyse ultérieure.

Bibliographie

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.

Barbier et al. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Cifali, M. (1991). Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels. Dans *Du métier d'enseignant au parcours de formation*, Marseille, 1-3 juillet, 1991.

Develay, M. (2015). Donner du sens aux savoirs : la didactique, quarante ans après. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 58, 149-163.

Develay, M. (2010). À propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, 123, 28-37

Develay, M. (2006). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Garcia-Debanc, C., et Wirthner, M. (2010). À la recherche des savoirs enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères*, 42, 5-23.

Hadj Amor, H. (2021). *L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets*. Thèse de Doctorat (cotutelle) en sciences de l'éducation et de la formation entre l'Université de Lyon 2 et l'Université de Tunis.

Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Dans (dir.).

Duvillard, J. (2016). *Les gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF éditeur.

Laflotte, L. (2017). Connaissances psychopédagogiques générales du primaire à Genève. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (1). 179-208.

Malglaive, G. (2023). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation permanente*, 3 (236). 125-133.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui...mais comment ?* Paris : ESF.

Mialaret, G. (1977). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Revue Recherche et Formation*, 56, 81-93.

Perrenoud, P. (1996). Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1994e). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1996e). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Revue Éducation et Recherche*, 2. 234-250.

À la recherche des savoirs et des connaissances des enseignants de français dans le 1^{er} degré : état actuel des enseignants novices du commissariat de la région de Mahdia - Tunisie

Simon, F., et Schmehl-Postai, A. (2010). Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CP1, *Repère*, 42. 167-193 ;

Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université de Laval, Québec.

Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 1, pp. 173 à 185 :

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n1-rse1854/031606ar/>