

**La Formation des enseignants universitaires ;
entre didactique et science de l'éducation
Training of university teachers;
between didactics and science of education**

**SAHRAOUI Antissar, Professeure en Psychologie
Laboratoire LSMN, Université de Bejaia**

Résumé

Dans un contexte de concurrence exacerbée entre les universités notamment universités du monde industrialisé qui participent au mouvement d'excellence en offrant à leurs professeurs des formations à l'enseignement dont la qualité même assure celles des diplômés et des diplômés.

Or, si les professeurs sont souvent des experts de leur domaine, ils le sont beaucoup moins en enseignement et de nombreuses critiques n'ont pas manqué de le souligner. Comment remédier à cette situation et permettre à l'université d'assurer sa double mission : innover et assurer la relève en recherche, et former les étudiants des premiers cycles universitaires.

Les didacticiens se sont érigés en corps intermédiaires spécialisés, médiateurs entre les producteurs de savoirs et les diffuseurs. La didactique ne peut esquiver à la question « comment (bien) enseigner tout court ? » Et là, elle rejoint les préoccupations des sciences de l'éducation.

Une série de questions se posent sur la manière dont le système éducatif peut favoriser la transmission du savoir et que faire pour favoriser l'usage des sciences humaine et social dans l'action des enseignants. Quelques réponses à ces questions sont proposées à travers notre publication.

Mots clés : Enseignant, didactique, sciences de l'éducation, formation, l'université

Abstract

In a context of heightened competition between universities, particularly universities in the industrialized world which participate in the movement of excellence by offering their teachers training in teaching, the very quality of which ensures that of diplomas and graduates. However, if the professors are often experts in their field, they are much less so in teaching and many critics have not failed to point this out. How to remedy this situation and allow the university to carry out its dual mission: to innovate and ensure the next generation in research, and to train undergraduate students.

The didacticians have set themselves up as specialized intermediate bodies, mediators between the producers of knowledge and the distributors. Didactics cannot evade the question "how to teach (well) at all?" And there, it joins the concerns of the sciences of education.

A series of questions arise on how the education system can promote the transmission of knowledge and what can be done to promote the use of human and social sciences in the action of teachers. Some answers to these questions are offered through our publication.

Keywords: Teacher, didactics, educational sciences, training, university

Introduction

Aujourd'hui, le jeune maître est confronté à une multitude de savoirs et de compétences à acquérir avec l'impression que tout repose sur sa personne : la maîtrise du savoir à enseigner, des techniques pour y parvenir, de la gestion du temps et de l'environnement, les relations interpersonnelles, la réussite de ses élèves, etc.

La didactique se préoccupe davantage des questions liées à la discipline. Dans un premier temps, elle essaie de déduire des procédures d'enseignement à partir de la structure de l'objet à enseigner. Elle va travailler principalement sur l'organisation du savoir à enseigner en renouvelant les concepts de la pédagogie et en inventant des dispositifs d'apprentissage. Les didacticiens se sont érigés en corps intermédiaires spécialisés, médiateurs entre les producteurs de savoirs et les diffuseurs. (Poteaux, 2003, P. 84).

La didactique des langues est née de la linguistique appliquée, elle-même issue de la linguistique, puis elle s'est enrichie au contact d'autres domaines comme la sociolinguistique, la psychologie, la psychopédagogie et l'andragogie, les technologies, etc. comme les sciences de l'éducation, la didactique est un domaine carrefour dont le monde s'accorde à reconnaître l'existence, voire le bien-fondé, mais dont le centre de gravité et les frontières bougent. Les sciences de l'éducation, elle, sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Entrent dans leur champ aussi bien la sociologie, l'histoire, l'économie de l'éducation, la philosophie, la psychologie que l'éducation comparée, la docimologie, les sciences de la communication, et ... les didactiques des disciplines. Sciences de l'éducation et didactique se sont constituées dans la seconde moitié de XX^e siècle, ce qui, aux yeux de l'histoire, et très récent et ne permet pas encore un recul épistémologique stable. Toutes deux souffrent du même regard suspicieux des disciplines mères plus anciennes et d'une certaine méfiance des praticiens de l'éducation, puisque tout en étant des champs de recherche universitaire, elles produisent des savoirs qui sont soit issus des pratiques de terrain, soit plus ou moins directement, destinés à ces pratiques.

1. Les Sciences Humaines et Sociales et la Didactique

Toutefois, en se posant la question de « comment (bien) enseigner l'allemand ou l'italien », la didactique ne peut esquiver la question « comment (bien) enseigner tout cours ? » et là, elle rejoint les préoccupations des sciences de l'éducation.

Dans le cadre du REF (Réseau Education et Formation), des chercheurs francophones confrontent depuis plusieurs années leurs travaux sur la formation des enseignants. (Lessard, et coll, 2004, P. 07).

Alors, quelle est la place des sciences humaines et sociales dans les savoirs professionnels des enseignants ?

Saussez et Paquay posent le problème des SHS en formation des enseignants en termes de tension et de confrontation entre des concepts quotidiens et des concepts scientifiques. Hensler réfléchit aux conditions à aménager pour que la culture professionnelle des enseignants soit davantage ouverte aux savoirs de la recherche en éducation. Enfin, dans la même veine, Perrenoud interroge les savoirs des sciences de l'éducation à propos de leur capacité à être repérés et mobilisés par les enseignants en vue d'une action appropriée et efficace. Que faut-il faire pour rendre ces savoirs mobilisables dans l'action ? (Lessard et coll, 2004, P. 08)

D'abord, lorsque nous référons aux SHS, de quelles sciences humaines et sociales parlons-nous ? Pour définir cet ensemble de savoirs, cinq entrées sont possibles :

- L'entrée par les disciplines académiques reconnues, ayant pignon sur rue universitaire ; participent ainsi à la grande famille des SHS : la psychologie cognitive, la psychanalyse, la psychologie sociale, la psychologie éducationnelle (psychopédagogie), la sociologie, l'anthropologie, l'économie, la linguistique, l'histoire, la démographie, etc., qui produisent un savoir sur l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage ou un savoir dont il faut tenir compte pour penser l'éducation ;
- L'entrée par les didactiques des disciplines d'enseignement, pour autant que celles-ci, ainsi qu'O. Dezutter le montre dans sa contribution à propos de la didactique du français, adoptent une approche qui intègre et fait l'amalgame de connaissances spécifiques à telle didactique, de savoirs d'expérience, et de connaissances explicitement empruntées aux SHS (par exemple histoire des disciplines, sociologie du curriculum, psychologie cognitive).
- L'entrée par les champs de recherche centrés sur des objets transversaux aux disciplines d'enseignement, comme l'évaluation des apprentissages, les processus d'enseignement et d'apprentissage, le traitement de l'hétérogénéité en classe, le rapport au savoir des élèves, la gestion de classe, le métier et le travail d'enseignant, le fonctionnement des équipes et des établissements scolaires
- L'entrée par les savoirs de la recherche, par exemple tous les savoirs se réclamant de la méthode scientifique et qui prétendent éclairer les processus d'enseignement et d'apprentissage et leurs contextes, qu'ils relèvent de la recherche fondamentale ou de démarches scientifiques plus liées à la formation ou à l'innovation.
- L'entrée par la philosophie, l'anthropologie ou l'éthique de l'éducation ; ces disciplines ne sont pas des « sciences », mais comme elles s'appuient de plus en

plus souvent sur les sciences humaines et sociales, il est justifié de les inclure à ce titre dans le champ considéré ici.

- On le constate, cet ensemble peut être saisi d'une manière étroite –les disciplines académique reconnues- ou plus large : l'ensemble des savoirs se réclamant de la recherche scientifique et portant sur l'éducation. les SHS peuvent exister pour elles mêmes, dans leur identité classique, aussi bien que conjuguées et mises en synergie pour éclairer de façon plurielle des phénomènes éducatifs complexes, comme une discipline d'enseignement ou une catégorie de processus pédagogique. (Lessard et coll, 2004, P. 11).
- Les sciences de l'éducation sont avant tout une discipline de recherche. Pour analyser les phénomènes liés à l'éducation. Elles font appel à plusieurs champs théoriques, ce qui leur confère d'emblée un caractère hétérogène. Les savoirs issus de leurs recherches sont partagés entre ceux qui sont liés à un savoir théorique et ceux qui s'ordonnent autour des champs de pratiques, comme les théories de l'action ou les savoirs issus des pratiques professionnelles. La demande sociale actuelle est essentiellement portée par le souci de répondre rapidement aux pressants problèmes de terrain. L'impossibilité d'y répondre autrement que par une démarche de recherche donne souvent aux sciences de l'éducation une image de discours généraliste et d'incapacité à donner des réponses concrètes et applicables dans l'instant.
- Or, ni les sciences de l'éducation, ni la didactique ne peuvent, et pour cause, proposer des méthodes ou des pédagogies raisonnées universelles. Au contraire, elles préconisent la construction de réponses adaptées aux situations éducatives dans leur réalité et sur leur terrain. Pour ce faire, une démarche de questionnement et d'analyse des objets concernés, empruntant le détour de la compréhension des phénomènes à l'œuvre, est la seule voie possible.
- Ainsi se pose la question de la place de la recherche dans la formation des enseignants. A une formation à des techniques, aussi évoluées soient elles, applicables et reproductibles, s'oppose une démarche de création et d'invention à partir d'une compréhension fine du contexte éducatif, socio-économique, politique, institutionnel et matériel. (Poteaux, 2003, P. 85).

Mais l'analyse de l'offre de formation doit dépasser la simple identification, quantification et hiérarchisation des unités de formation en SHS. Leur mode d'intégration dans un ensemble à finalité professionnelle doit aussi être étudié. Ici, plusieurs cas de figures sont observés :

- Le cours « universitaire » souvent en grand amphithéâtre pour des raisons d'économie- sur l'histoire de l'éducation ou des idées pédagogiques, sur la psychologie du développement de l'enfant ou de l'adolescent, ou encore, sur les

aspects juridiques et organisationnels de l'éducation dans le pays ; ici la référence disciplinaire est explicite et l'objectif est de fournir aux étudiants des concepts, des grilles de lecture et un mode de pensée propres à l'aider à rendre intelligible des phénomènes éducatifs qu'il côtoiera dans sa pratique.

- Des unités de formations centrées sur des objets transversaux aux disciplines d'enseignement, comme l'évaluation ou la gestion de la classe (le modèle genevois dont Perrenoud est un architecte) ; ici, plusieurs disciplines de SHS et plusieurs ensembles de savoirs théoriques et d'expériences sont mise à contribution pour développer des compétences professionnelles dites transversales ; notons que ces unités de formations sont articulées au travail de stage et à la présence dans les écoles ; elles sont parties prenantes d'un dispositif d'alternance et d'articulation entre es divers temps et lieux de formation .
- Des enseignements didactiques qui intègrent, ainsi que Dézutter en fait la démonstration dans son texte sur la didactique du français, des savoirs de SHS, comme le structuralisme, la linguistique est la « nouvelle critique » et qui font qu'à l'ordre secondaire, « le cours de français devient le lieu privilégié d'initiation à une série de sciences humaines qui n'ont traditionnellement pas de place spécifique dans le cursus scolaire ». (Lessard et coll, 2004, P. 13).

Parmi les SHS, la place de la psychologie- cognitive, sociale et du développement-est importante. Tout au long du XXe siècle, elle a vu sa place augmenter et se consolider. Plusieurs raisons justifient cet état de fait. C'est la psychologie qui fonde scientifiquement la centration sur l'enfant et sur l'adolescent constitutif de la pédagogie contemporaine et les politiques éducatifs actuelles de rénovation curriculaire orientée vers la socio-construction de compétences disciplinaires et transversales. La psychologie, comme toutes les SHS ,n'est pas neutre , ainsi que le montrent les débats entre les tenants du béhaviorisme, de l'humanisme et du cognitivisme ,courants de pensée qui tour à tour ont pu être conscrits pour fonder au fil des dernières décennies des orientations, des décisions et des pratiques éducatives. Autour de l'apprentissage des concepts et courants de la psychologie, une discussion des finalités de l'éducation est inévitablement de mise, tout comme s'avère nécessaire une contextualisation socio-historique. (Lessard et coll, 2004, P. 12).

Les apports de la psychanalyse à l'enseignement et à l'éducation viennent de loin et sont maintenant mieux connus. Freud formule rapidement son intérêt pour la pédagogie et l'éducation: son rêve de propager sa découverte au monde entier trouve un terrain fertile chez les éducateurs et les enseignants, voués au lien avec l'enfance et l'adolescence.

Freud produira plusieurs écrits sur ces rapports possibles et aussi sur ces propres souvenirs et fantasmes de lycéen par rapport aux enseignants de sa jeunesse: il y décrit le transfert amoureux ou hostile à l'œuvre dans le rapport au maître à son savoir, répétition

d'images infantiles sur des situations nouvelles, qui organise intérêt, rejet et ambivalence des élèves pour les disciplines scolaires et la personne des enseignants. (Pechberty, 2003, P.265).

Des observations, des écrits d'expérience montrent les transferts en jeu dans la classe entre maître et élèves, les fantasmes liés à la relation pédagogique, ou la place des pulsions sexuelles ou agressives qui facilitent ou freinent l'apprentissage. Les thématiques sont multiples, éclairant les fondements de l'obéissance de l'enfant aux adultes, les attitudes familiales causes de névrose, la méconnaissance du psychisme infantin. (Pechberty, 2003, P.266).

L'orientation psychanalytique va féconder la psychologie, la psychiatrie, l'éducation, l'enseignement aussi bien par ses interventions que par ses recherches. Elle ne s'identifiera pourtant à aucun de ces domaines, puisqu'elle est fondamentalement « laïque », comme l'indiquait Freud. Elle poursuivra jusqu'à aujourd'hui son mouvement d'élargissement et d'adaptation à des situations cliniques nouvelles. (Pechberty, 2003, P.266).

Un travail d'élaboration psychique des angoisses et des fantasmes liés aux décisions pédagogiques permet une plus grande souplesse.

Comme dans les groupes Balint, le praticien prend la mesure d'une partie de ses réactions inconscientes, induite par sa perception des élèves comme de leurs conduites réelles. Des comportements changent, un climat de classe se modifie. (Pechberty, 2003, P.270).

Les observations de classe créent un espace pour la recherche; elles permettent de forger de nouveau concept adapté à la situation pédagogique et didactique. Les séances d'analyse clinique des pratiques nous renseignent sur les remaniements identitaires et professionnels mobilisés. Enfin les thérapies d'enfants en échec scolaire fournissent un matériel précieux sur les conflits identitaires liés aux apprentissages. (Pechberty , 2003, P.270).

Ainsi, pour amener les étudiants au-delà d'un rapport purement technique au métier, encore faut-il répondre à leurs besoins primordiaux de suivie personnelle en contexte de stage et en insertion professionnelle et fournir des outils appropriés à ces objectifs. Les recherches sur le développement de carrière enseignante- ce sont des savoirs appartenant aux SHS, notons-le-montrent que très souvent le jeune enseignant se soucie dans un premier temps de lui-même et de sa survie en classe, puis dans un second temps, de son enseignement, de sa planification et des programmes « à couvrir » ; enfin une fois relativement maîtrisé ces deux ensembles de contraintes et de conditions lui-

même et les savoirs à transmettre - il peut être plus disponible pour la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, pour la différenciation de son enseignement et pour l'innovation pédagogique. (Lessard et coll, 2004, P.21).

Comme le souligne Perrenoud, « les étudiants qui se destinent à l'enseignement éprouveraient une terrible angoisse si leur formation professionnelle ne leur proposait aucun savoir procédural, sous prétexte que nul ne peut être « scientifiquement garanti ». Cette peur précipiterait les novices vers les savoirs procéduraux issus de la tradition, de la culture professionnelle ou des affirmations de « gourous » s'embarrassant de moins de précautions... » (Lessard, 2004, P. 23).

L'enseignant est un spécialiste de savoir disciplinaire mais aussi un formateur et un éducateur. Il travaille comme adulte avec des élèves dont le temps psychique est l'enfance ou l'adolescence. La formation est ainsi révélatrice de la construction identitaire professionnelle. La formation initiale proche du rite d'initiation, engage à un métier dans une institution et propose des réponses au rapport terrain –théorie. La formation continue est un lieu privilégié d'observation de l'évolution des pratiques et de l'identité enseignantes, en lien avec l'extérieur et la société.

Dans « Malaise dans la formation des enseignants » (Blanchard Laville, Nadot 2000) des entretiens cliniques avec des étudiants en formation à L'IUFM, puis en fonction, montrent les changements des discours, sur les études suivies et le rapport à la pratique. Derrière les plaintes et critiques exprimées envers la formation reçue, la démarche clinique rend visible d'autres phénomènes, des ambivalences, des conflits psychiques et des façons de s'en défendre ou de s'en dégager, liés au passage du statut étudiant à celui d'enseignant. Dans un métier ou le cadre professionnel, l'établissement scolaire, reste permanent depuis l'enfance, de façon quasi « incestuelle », le choix professionnel de passer de l'autre côté du bureau ou de l'estrade s'accompagne d'une véritable crise et refonte de la personnalité. D'autres travaux décrivent les effets d'un dispositif clinique d'analyse des pratiques professionnelles en Institut Universitaire de Formation de Maîtres, travaillé sur plusieurs années (Nadot, Gadeau, 1998). (Pechberty, 2003, P.272).

Par ailleurs, ainsi qu'Altet et Hansler le soulignent, un nombre d'enseignants en exercice perçoivent la formation continue plus positivement que la formation initiale, parce qu'elle permet une théorisation de la pratique, la construction d'une attitude prudente, une problématisation des situations vécues, une analyse « après-coup », un enrichissement des schèmes professionnels acquis antérieurement et une osmose progressive des savoirs et des pratiques. Bref, la formation continue universitaire se veut axée sur le développement de la réflexivité de l'enseignant. Mais relativise Hansler, ce type de formation continue ne

rejoint actuellement qu'une minorité d'enseignants en exercice. (Lessard et coll., 2004, P. 16).

L'identité enseignante est aujourd'hui particulièrement ouverte, capable de renouvellement comme de perte de repère. Prise dans une incertitude éducative globale liée à la modernité, elle apparaît écartelée entre tradition et innovation nécessaire. L'orientation psychanalytique et ses différentes problématiques semblent très appropriées pour penser certaines mutations des liens psychiques et sociaux dont l'enseignement fait partie. Les changements actuels dessinent certains axes de recherches à venir. Ils pourront ainsi concerner l'approfondissement des liens entre les didactiques des disciplines et l'approche clinique, l'importance grandissante des enjeux narcissiques dans les personnalités professionnelles –dimension mise au premier plan par la recomposition des rapports familiaux, de couple, des identités masculines ou féminines, des modèles adultes qui influencent l'éducation, l'enseignement des enfants; on peut penser aussi à la diversification des sources du savoir qui mobilise des dynamiques psychiques inédites, ou encore au rapport entre pédagogie et soin de la difficulté scolaire. Les évolutions sociales interrogent ainsi la problématique freudienne des sublimations dont fait partie la transmission scolaire. La démarche clinique d'orientation psychanalytique, qui a déjà montré la souplesse de ses modèles et leurs capacités de compréhension, peut sans doute relever le déficit de ces tâches futures. (Pechberty, 2003, P.273).

Il nous semble qu'il faut être plutôt modeste et réaliste, et chercher à faire évoluer la pratique de l'enseignement en transformant des savoirs théoriques des SHS en procédures pertinentes et efficaces, idéalement dans des démarches collaboratives avec les enseignants en exercice, et réduisant ainsi l'éventail des procédures défendables ou de ce que les américains appellent des « best practices » (Lessard, 2004, P. 20).

Perrenoud définit la professionnalisation comme l'aptitude à faire face à des problèmes complexes et variés dont on ne connaît pas d'avance la solution, en ayant les moyens d'évaluer la situation et de construire une solution adaptée sans réinventer la poudre, mais sans être tenu de choisir la solution dans un répertoire constitué par d'autre. Ce fonctionnement exige non seulement des moyens intellectuels mais une autonomie d'action, une méthode d'analyse et une image de soi qui résultent notamment d'une formation initiale et continue particulières par leurs durées, leur niveau, le type d'habitus professionnel et d'identité professionnelle qu'elles forgent. Une forte place accordée à une démarche de recherche dans la formation des enseignants irait certainement dans ce sens. (Poteaux, 2003, P.86).

L'on peut penser que les formateurs de maîtres et plus généralement les agents de toute formation à visée professionnelle, doivent devenir en quelque sorte des experts de l'entre-deux, entre la science et l'action, travaillant à la jonction des deux univers, pour

que les savoirs issus de la recherche, en se transformant en procédures ou en semi-procédures, habitent le monde de l'action et y apportent quelque lumière. (Lessard, 2004, P. 26).

Hensler l'affirme : « notre rôle de formateurs-chercheurs consiste à expliciter les fondements scientifiques des réformes, identifier leur zones d'ombre, débattre des valeurs et des finalités associées aux choix qui ont été fait et enfin, accompagner l'expérimentation de nouvelles pratiques dans un esprit de recherche et questionnement contagieux pour les étudiants »

Il ne faut pas alors se surprendre, comme le souligne perrenoud, si les étudiants, une fois l'examen passé, en oublient l'essentiel, puisqu'il s'agit d'un savoir déconnecté de leurs préoccupations professionnelles. Peut-être y référeront-il plus tard, si leur mémoire à long terme réussit à en incorporer quelques élément ; peut-être pouvons-nous envisager l'existence d'un effet retard, les concepts appris en formation initiale étant alors réactivés par la suite lors de confrontations à des problèmes quotidiens. Dans l'état actuel de nos connaissances, nous n'en savons pas grand-chose et il ne faudrait pas fonder trop d'espoirs sur un possible effet retard. (Lessard, 2004, P. 14).

Si la structure du (triangle pédagogique) reste constante entre maître élève et savoir, ses formes ne cessent d'évoluer.

Le concept d'interaction s'avère insuffisant à en rendre compte car il ne concerne que la partie visible des échanges et des pratiques de classe.

L'expérience des protagonistes de la situation pédagogique est liée à une histoire personnelle. Le malaise dans la transmission ou l'appropriation des savoirs mobilise chez l'élève et l'enseignant des conflits psychiques, des enjeux de plaisir et de souffrance, des modes de défense et de dégageant.

Les phénomènes transférentiels, comme l'inscription des savoirs dans l'espace psychique de la classe font aujourd'hui l'objet de recherches approfondies. A ce propos, la démarche de (copensée) dans la recherche développée depuis plusieurs années par C. Blanchard- Laville est particulièrement novatrice. Elle s'inscrit dans une conception à la fois clinique et sociale du rapport au savoir (Beillerot, Blanchard Laville, N. Mosconi 1996). A partir de séquences de classe filmée, plusieurs chercheurs sociologues, linguistiques, didacticiens et cliniciens, confrontent leurs hypothèses interprétatives et compréhensives sur ce même matériel; leurs échanges- y compris leurs désaccords- vont produire de nouveaux liens et des découvertes.

Ce dispositif met en contact la démarche clinique avec d'autres disciplines et conduit les chercheurs à travailler leur implication transférentielle en rapport avec leur référence disciplinaire. C'est après coup, que le chercheur peut élaborer sa démarche, cerner les enjeux psychiques de ses observations ou de ses hypothèses. Tout un processus de transformation et de formation s'opère par ce travail collectif.

L'observation porte ici sur les situations de classe: elles apparaissent complexes, tissées d'imaginaires et de décisions où enseignants et élèves se relient entre eux, en groupe et dans des rapports aux savoirs variés. Le détail des messages didactiques langagiers et corporels est observé, discuté. Ces recherches montrent que la pratique d'un enseignant configure l'espace psychique de la classe. Dans sa façon de présenter le savoir, l'enseignant met en actes des scénarios inconscients qui induisent des relations particulières, bienveillantes, paradoxales ou invalidantes auprès des élèves; l'observation d'une leçon montre les enjeux psychiques latents mais actifs, à travers l'attitude et le discours de l'enseignant qui se modifie: tel élève oublié, sollicité, de façon particulière est comme porteur d'éléments du soi intime de l'enseignant, lieu d'affectes et de valeurs qui circulent à travers projections et introjections dans l'espace de classe.

Cette méthodologie d'observation produit de nouveaux concepts: la signature de l'enseignant, soit le scénario inconscient qui organise échanges de l'enseignant avec ses classes, le transfert didactique qui noue au cœur de l'identité enseignante le rapport au savoir transmis et le lien psychique aux élèves (Blanchard-Laville;2001), ainsi qu'un approfondissement du « comment » des mécanismes psychiques en jeu. Les retombées de ces recherches sur la formations sont appréciables: elles démontrent que les enseignants, comme les élèves sont pris dans des mouvements psychiques qu'ils induisent et subissent et qui facilitent, freinent ou empêchent l'enseignement comme l'apprentissage. (Pechberty, 2003, P.271).

2. Etude tunisienne en didactique

La modification des « conceptions » ou « théories implicites » des jeunes enseignants universitaires suffit-elle à faire progresser leurs pratiques pédagogiques, ou au contraire, faut – il d'abord transformer les pratiques et voir les conceptions évoluer en conséquence ? Cette interrogation a récemment fait l'objet d'une étude et d'une expérimentation conduite en Tunisie par Ben Abderrahmane Mohamed Lamine à l'université de Carthage qu'on va la présenter.

Lors d'une première étape, une enquête par questionnaire a été diffusée auprès d'un échantillon de cent jeunes enseignants universitaires ayant une ancienneté allant d'un à trois ans appartenant à des disciplines différentes (mathématiques, sciences physiques et chimiques, langue, biologie, etc.). Dans ce public hétérogène, nous trouvons,

en effet, des enseignants qui ont bénéficié d'une formation initiale en didactique de discipline et en pédagogie avec une expérience acquise parfois dans l'enseignement scolaire et des enseignants qui ont accédé au poste d'assistant dès la fin de leurs études post-maîtrise sans aucune formation ni expérience professionnelle. (*Annexe, tableau N°1*)

Tableau 1 - Actions de t'enseignant en fonction de certains principes cognitivistes-constructivistes (Adaptation d'un tableau présenté par Lasnier, F, 2000)

Principe	Actions de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> - L'étudiant doit jouer un rôle actif dans l'apprentissage, il est le principal responsable de ses apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'autonomie et l'initiative chez l'étudiant. - Référer l'étudiant à différentes sources pour permettre à celui-ci de construire ses connaissances. - Faire participer l'étudiant à l'organisation des activités d'apprentissage. - Susciter les questions de la part des étudiants. - Supporter l'étudiant et le guider dans ses apprentissages
<ul style="list-style-type: none"> - Pour apprendre, l'objet d'apprentissage doit être significatif pour l'étudiant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter des tâches significatives pour l'étudiant. - Expliquer les intentions de la tâche et les concepts à la tâche.
<ul style="list-style-type: none"> -L'apprentissage est graduel, et non spontané, on construit ses apprentissages en les mettant en relation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demande; a l'étudiant de faire des liens entre ses apprentissages. - Demander à l'étudiant de réfléchir sur ce qu'il a appris et comment il l'a appris. - Inviter l'étudiant à partager l'information avec les autres.
<ul style="list-style-type: none"> - On vise à comprendre et à utiliser les processus d'acquisition de nouveaux savoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner et faire apprendre de façon explicite les stratégies d'apprentissage. - Favoriser l'apprentissage par la manipulation du matériel. - Mettre l'étudiant en action pour l'amener à construire ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire. - Présenter la matière de façon organisée et demander à l'étudiant de structurer et de restructurer ses apprentissages

Les items du questionnaire portaient autant sur les conceptions d'apprentissage et d'enseignement des jeunes assistants que sur les difficultés qu'ils s'imaginent susceptibles de favoriser ou d'entraver le processus de l'apprentissage et de l'enseignement. Les questions posées sont présentées ci-dessous.

- Qu'est-ce que pour vous enseigner ?
- Qu'est ce qu'apprendre ?
- Qu'est-ce qui favorise l'apprentissage chez un étudiant ?
- Quels types de problèmes rencontrez-vous dans l'exercice de votre profession ?

Ensuite, un séminaire de formation de trois jours auquel ont participé 28 enseignants ayant fait mention de leur volonté de participation lors de leur réponse au questionnaire d'enquête.

(Annexe, tableau N°2).

Tableau 2 - Les conceptions des jeunes enseignants avant ta formation

Thème	Occurrence	%
Transmission des connaissances		
- savoir hercher l'information ;	18	11 %
- transmettre des connaissances ;	44	26,6 %
- savoir répéter avec patience les informations à un receveur ;	32	19,4 %
-faciliter le passage de l'information du prof vers les étudiants ;	16	9,7 %
-transmettre des messages de façon claire;	13	7,8 %
Total partiel	123	74,5 %
Aspects moraux		
- être un exemple pour les étudiants ;	17	10,3 %
-encadrer les étudiants;	2	1,2 %
- conseille' l'étudiant, choisir son bien :	3	1,8 %
-oriente' les étudiants ;	4	2,4 %
- se dévoue pour les étudiants.	8	4,9 %
Total partiel	34	20,6 %
Aspects techniques		
- planifier son enseignement;	4	2,4 %
- préparer le matériel scientifique et pédagogique ;	2	1,2 %
- savoir communiquer avec ses étudiants ;	1	0,6 %
- savoir prendre des décisions ;	1	0,6 %
-évaluer ses étudiants	0	0
Total partiel	8	1,8 %
Totaux	165	100 %

Le module de formation est construit en trois séances, d'une journée chacune, articulées entre elles autour du thème : « comment les étudiants apprennent-ils les contenus académiques que leur propose l'université ? ».

Les deux premières séances ont été consacrées aux échanges et à la réflexion des jeunes enseignants, à partir des résultats obtenus par questionnaire. Le but du débat que nous avons organisé, c'est d'aider les jeunes enseignants à prendre conscience des conceptions qui sous-tendent leurs réflexions et à réfléchir ensemble au cours de séances de formation aux compétences nécessaires au bon exercice de la profession enseignante. De temps en temps, le formateur injecte, quand il juge l'occasion opportune, un savoir théorique confirmé pour appuyer ses propos ou formaliser ceux provenant des participants. Le débat qui s'est déroulé entre les participants a été enregistré.

Deux activités simultanées ont été organisées la dernière journée : présenter et débattre les principes de base des théories d'apprentissage qui insistent sur l'autonomie du sujet apprenant et mettent en avant son activité dans la construction de ses connaissances et la gestion de son apprentissage, essentiellement (la théorie constructiviste, la théorie socio-constructive et la théorie cognitiviste*). La présentation de ces théories s'est faite dans le respect total de leur postulat de base à savoir que c'est l'apprenant qui est l'artisan principal de ses propres connaissances. Dans cette perspective, toute intervention du formateur était réduite au minimum ; son rôle s'apparentait plus au rôle de « médiateur des apprentissages ». L'aide cognitive apportée par le formateur n'était nullement négligée, mais cette aide se situait seulement au niveau de la création des conditions favorables et de la facilitation de la construction des savoirs en éliminant certains obstacles et en réduisant le nombre d'opérations nécessaires pour atteindre le concept ou le modèle d'apprentissage visé.

La démarche du formateur tout au long du séminaire était la suivante :

- Faire émerger les conceptions des participants par rapport à une pratique enseignante commune ;
- Analyser et confronter ces conceptions à celles des autres collègues et des théories scientifiques ;
- Injecter la conception « scientifique » confirmée par les recherches empiriques ;
- Susciter l'adhésion des participants à la nouvelle conception et à la théorie qui la sous-tend ;
- Enfin, les inviter à s'engager dans une démarche isomorphe à celle que préconise la conception ou la théorie en question.

Au terme de cette troisième séance, nous avons posé la question ouverte suivante aux participants : « qu'est-ce que vous reprenez dans le cadre de votre discipline et de

l'activité que vous faites (TP, TD, cours) des théories d'apprentissage débattues ? ». L'objectif visé est de vérifier si la formation a entraîné une certaine évolution des conceptions initiales des jeunes assistants.

2.1 Analyse comparative des résultats

L'analyse des données obtenues est faite par a technique de l'analyse de contenu. Les propos des participants obtenus par questionnaire et par retranscription du débat enregistré ont été découpés en unités de signification puis regroupées en catégories, après une analyse comparative constante effectuée entre les diverses unités de signification. Cette catégorisation des réponses a été effectuée en fonction des différentes unités de signification invoquées par les participants.

Concernant la transmission des connaissances le rôle de l'étudiant sera essentiellement d'être attentif, d'écouter et de noter. Ces conceptions font apparaître l'enseignant comme détenteur de savoir et dont le rôle consiste à le communiquer à ses étudiants. On est alors tenté de parler de passivité des étudiants.

On connaît les limites de ce modèle. Avec un minimum d'expérience, on se rend vite compte que, même lorsque les étudiants sont très attentifs, ce qui est dit par le professeur n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les étudiants, voire même certaines informations sont entendues par des étudiants alors qu'elles n'ont jamais été dites par le professeur. Ces difficultés sont dues au fait que contrairement à l'hypothèse de départ, l'étudiant n'a pas la tête vide. L'étudiant a déjà emmagasiné dans sa mémoire un grand nombre d'expériences sociales, scolaires et universitaires, ainsi tout ce que l'enseignant dit et interprété à travers le filtre de ses expériences ; les didacticiens diront à travers ses conceptions.

En ce qui concerne les aspects moraux de l'enseignement on s'attend à ce que l'enseignant soit un modèle à suivre par ses étudiants, qu'il les encadre et leur montre le bon chemin. Il semblerait que ces conceptions sont surdéterminées par des variables liées à des considérations plutôt affectives.

Du côté des aspects techniques si l'on admet le point de vue selon lequel la méthode pédagogique comprend non seulement le choix d'une démarche cognitive approprié et la proposition d'une tâche-problème mais encore un ensemble d'outils (parole, écriture, image, fascicule, diapositive, rétroprojecteur, techniques de communication, etc). Mais rationnellement en œuvre pour l'obtention d'un résultat déterminé dans une situation donnée, alors on est amené à penser que les jeunes assistants semblent sous-estimer l'influence des méthodes pédagogiques qu'ils mettent en œuvre sur la qualité des apprentissages des étudiants.

2.2 Les difficultés d'enseignement perçues par les jeunes assistants avant la formation

Les problèmes évoqués par les jeunes assistants appartiennent à quatre catégories :

Problèmes relatifs au professeur, problèmes relatifs à l'étudiant, problèmes inhérents à l'institution et problèmes inhérents à la relation professeur/étudiant. Une rapide comparaison de ces catégories permet de montrer que les problèmes perçus relèvent principalement de la 2^e catégorie (problèmes inhérents à l'étudiant) avec un taux de 50,5 % ; l'institution vient en second place avec un taux de 31,3 %. La part de responsabilité de l'enseignant est peu significative (17,8 %). La moitié des difficultés rencontrées par les enseignants (50,5 %) sont attribuées à des caractéristiques propres aux étudiants : manque de discipline, de motivation, passivité dans l'espace de l'apprentissage (la salle de classe, le labo ou l'amphi), carences dans la maîtrise de la langue d'enseignement, etc. Est-ce à dire que dans le monde universitaire, l'étudiant est seul maître de son destin ? Nous ne le pensons pas ; celui-ci dépend aussi de la qualité de l'enseignement qui lui est proposé. Les travaux sur l'efficacité de l'enseignement montrent clairement que la qualité des apprentissages ne peut être prédite indépendamment de la prise en compte des actions de l'enseignant (Durand, 1996). Certes, en définitive, c'est bien l'étudiant qui décide de s'investir réellement ou non dans les apprentissages tels qu'ils sont rendus possibles mais son destin se joue aussi dans la rencontre entre sa propre activité et les situations qui lui sont présentées avec les ressources mises à sa disposition. (*Annexe, tableau N°3*)

Tableau 3 - Les difficultés d'enseignement perçues par les jeunes assistants avant la formation

Thème	occurrence	%
Problèmes relatifs au professeur		
- usage du tableau ;	11	3,4 %
- respect du temps ;	14	4,4%
- comment se comporter le premier jour ;	3	0,9%
- jeune âge et sexe de l'enseignant;	12	3,8%
- se faire respecter par les étudiants ;	6	1,9%
-obtenir le calme en classe;	8	2,5%
-planifier son cours;	2	0,6%
- motiver ses étudiants ;	1	0,3%
-savoir évaluer ses étudiants.	0	0
Total partiel	57	17,8%
Problèmes relatifs à l'étudiant		
-langue;	12	3,8%
- manque de motivation ;	34	10,7%
-ne travaille pas;	27	8,5%
- passivité des étudiants en classe ;	31	9,7%
- ne sait pas capte' l'information ;	15	4,7%
- étudiants difficiles et peu disciplinés (chahut).	42	13,2%
Total partiel	161	50,7%
Problème relatif à l'institution		
- emploi de temps ;	23	7,2%
- manque de matériel ;	25	7,8%
-programmes chargés;	18	5,6%
- charges de cours ;	12	3,8%
- manques de coordination (cours/TD/TP).	22	6,7%
Total partiel	100	31,3%
Problème relatifs à la relation professeurs/ étudiants.	1	0,3%
Total partiel	1	0,3%
Totaux	319	100%

Les problèmes relatifs au professeur portent sur des aspects spécifiques de la gestion de classe (usage du tableau), comment se comporter le premier jour, se faire respecter par les étudiants, obtenir le calme en classe, planifier son cours, faut-il être sévère en début d'année universitaire ? Quelle tolérance avoir à l'égard de la tricherie ?

Du mensonge ? Des arrivées tardives ? Que faire pour les motiver quand on est jeune et de sexe féminin ?... Ces propos semblent apparaître le stress de certains assistants d'affronter des situations d'enseignement auxquelles ils ne sont pas préparés : peur d'être chahutés, contestés, testés, etc. Ils sont avant tout préoccupés de leur propre « survie » pour reprendre l'expression de Kugel (1993) et non de leur matière et-ou de l'étudiant. Comme tout professionnel débutant la question la plus importante pour le jeune assistant est de ne pas commettre de « fautes » et de maladroites lors de ses prestations publiques pour donner bonne impression.

On est amené à penser que les enseignants n'ont pas besoin, d'après les sujets interrogés, de formation puisqu'ils savent bien faire leur cours, bien évaluer, etc. Or, l'analyse de leurs conceptions relatives au processus enseigner et apprendre montre qu'ils reproduisent à leur insu le modèle éducatif traditionnel qu'ils ont vécu, et pas seulement à l'école, et dont la caractéristique est de nier l'étudiant comme sujet et donc à miner le sens même de la mission de l'université qui est de rendre l'étudiant autonome afin qu'il puisse continuer à évoluer, à s'adapter et à apprendre. Le déni de l'importance de la qualité de la relation professeur-enseignant (0,3 %) sur l'apprentissage des étudiants est à la fois incompréhensible et interpellant. Comment un étudiant qui est de surcroît adulte ne peut-il pas ne pas être sensible à la qualité de la relation pédagogique qui médiatise son rapport au savoir et à l'institution ?

Les recherches dans le domaine de l'enseignement ont montré que les enjeux de l'espace de l'apprentissage (la salle de classe, le labo ou l'amphi) quelle que soit la figure de l'apprendre ne sont jamais uniquement épistémiques et didactiques ; sont également en jeu des rapports aux autres et des rapports à soi (J.Beillerot, 1996). Un enseignant n'est pas une machine à instruire dépourvue d'émotions, de préjugés ethnocentriques, de désirs, de comptes à régler avec sa propre enfance (Perrenoud, 1998). Cette réalité a conduit (Cifali, 1994) à s'interroger : dans quelle relation pédagogique n'y a-t-il pas, par instants au moins, une part de séduction ? d'agressivité ? de sadisme ? de voyeurisme ? d'injustice ? d'arbitraire ? de toute-puissance ? de violence ? ou simplement de peur ou de mépris de l'autre ? pour (Perrenoud, 1998), tout cela est inévitable et il serait vain de le nier ; mieux vaut en savoir conscience et travailler à le maîtriser.

2.3 Les conceptions des jeunes assistants à propos de l'enseignement après la formation

Suite à l'analyse des résultats, il serait possible d'affirmer que la majorité des jeunes assistants (85,7%) persistent à penser que l'enseignement est un acte de transmission de connaissances de quelqu'un qui sait à quelqu'un qui ne sait pas. L'enseignant est la source principale d'informations. Les étudiants sont une masse passive qui accumule les connaissances.

La logique transmissive (traditionnelle) demeure omniprésente et continue à sous-tendre les pensées des jeunes enseignants. Ces résultats suggèrent que la formation n'a pas contribué au changement de leurs conceptions et qu'un tel revirement paraît très difficile à effectuer, à court terme.

Ces résultats font apparaître l'étudiant non responsable de son apprentissage et de sa réussite mais en revanche, responsable de son échec (ce n'est pas moi dirait l'enseignant, c'est l'étudiant il ne travaille pas ; il n'est pas attentif, etc.). C'est ce que les pédagogues appellent par ailleurs l'attribution de l'échec. Les enseignants ont en effet tendance à s'acquitter les difficultés rencontrées par leurs étudiants et à les renvoyer aux autres partenaires de la situation didactique*.

On conclue à la lumière des différents résultats précédemment présentés, qu'on est amené à penser que le dispositif de formation n'a entraîné ni changement ni évolution des conceptions ou théories implicites des jeunes enseignants.

2.4 Discussion des résultats

Ici, il est peut-être utile de rappeler que par souci d'efficacité, mais aussi pour répondre aux besoins concrets des enseignants du terrain, la formation proposée n'adopte pas la démarche descendante qui consiste à partir de la théorie scientifique pour espérer changer les conceptions des enseignants (théories implicites) mais emprunte plutôt la démarche ascendante puisée dans le paradigme de formation anglo-saxon propos (Clark et Peterson, 1986 et Ramsden, 1992). Cette démarche ascendante consiste à partir de l'intériorité des sujets apprenants pour espérer changer leurs modèles de pensée. En dépit des vertus confirmées de cette démarche et des précautions prises, il nous semble qu'une formation circonstancielle s'avère insuffisante pour espérer changer des théories implicites très ancrées.

La formation est un processus qui devrait accompagner les participants tout au long de la période de la mise en application de tout projet pédagogique. Elle ne peut pas être épisodique.

Continuer à postuler un effet direct de la formation sur les théories implicites des enseignants ne peut se faire qu'en ignorant totalement le courant de recherche didactique portant sur le « changement conceptuel ». Les recherches menées par les didacticiens des différentes disciplines (biologie, physique, chimie, etc.) soulignent le caractère extrêmement résistant des conceptions des jeunes apprenants quand il s'agit de les changer ou de les faire évacuer quelle que soit la pertinence de la stratégie pédagogique utilisée. Que dire donc quand il s'agit de changer les conceptions (théories implicites) d'un enseignant, de surcroit adulte ? G. de Landsheere (1982) semble en douter : « fait

capital, les enseignants (comme leurs enseignés) ne sont jamais des êtres neutres, susceptibles d'être entièrement façonnés par des théories ou des pratiques pédagogiques ou autres. Ils sont doués d'une personnalité en partie invariante, et cette personnalité détermine à tel point le style de l'enseignement qu'à partir de nombreux travaux [...] on arrive à une typologie. »

La résistance des conceptions des enseignants pourrait aussi être explicable dans une perspective résolument psychosociale des théories implicites. En effet, une théorie implicite de l'enseignement et de l'apprentissage pourrait devenir pour un enseignant universitaire non seulement un moyen de se rassurer face à certains échecs de ses étudiants (ce n'est pas moi, c'est l'autre), mais aussi de présenter à ses collègues ou à son institution une identité professionnelle acceptable.

Les enseignants universitaires construiraient leurs théories spontanées en fonction de leurs expériences scolaires et sociales mais aussi et, peut-être surtout- des normes acceptées par leur entourage professionnel.

Le changement des conceptions ou théories implicites serait donc possible, à condition que la formation se fixe comme objectif, entre autres, la conscientisation des fonctions psychosociales voire psychanalytiques de ces dernières.

Conclusion

Il convient avant tout de commencer par modifier les conceptions des enseignants, les changements pratiques surviennent en conséquence.

La première consiste à aider les enseignants à prendre conscience des raisons susceptibles d'expliquer les limites de certaines pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. Le second revient à offrir une assistance de sorte qu'ils adhèrent par eux-mêmes à de nouvelles pratiques et ceci en montrant la praticabilité. Ce serait lorsque les enseignants prennent conscience des limites de leurs processus d'enseignement qu'ils pourraient s'autoriser une amélioration, voire une transformation de leurs conceptions, compte tenu du rapport dialectique qui existe entre les deux termes.

Du point de vue de l'ancienneté dans la profession, les enseignants ayant une ancienneté de plus de 2 ans semblent afficher une certaine résistance à suivre une formation en matière de pédagogie universitaire.

Toutefois, force est de constater que globalement le nombre des assistants qui ont participé au séminaire est relativement faible (28 assistants contre 100). Ce nombre semble montrer en tout cas une chose : le désintéressement des enseignants universitaires pour la formation pédagogique. D'ailleurs, cette hypothèse semble confirmée par de nombreux auteurs (J.M. Van Der Maren, 1990 ; J.M. De Ketele, 1991 ; J. Donnay & M. Romainville, 1996, etc.). Ils ont, en effet, montré sur la base d'enquêtes menées en milieu universitaire le renoncement des enseignants universitaires à la formation pédagogique. Selon ces auteurs, bon nombre d'enseignants affichent une résistance à toute idée de formation et vont jusqu'au refus d'attribuer à la pédagogie le statut d'un vrai corpus de connaissances théoriques. En effet, les enseignants universitaires ont tendance à se disculper des difficultés rencontrées par leurs étudiants et à les renvoyer aux autres partenaires de la situation didactique (B. Abderrahman, 2004), c'est ce que les pédagogues appellent par ailleurs l'attribution de l'échec.

Bibliographie

- Ben Abderrahmane, .M.L. (2005). Les conceptions des assistants du supérieur à propos de l'enseignement – apprentissage à l'université. *Carrefour de l'éducation*. 20 Juillet – Décembre, 139 - 158.
- Bernie, .J-P.(2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. *Apprentissage, développement et signification*. Paris, France : Presse universitaire de Bordeaux.
- Lessard, .C.(2004) . *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?*. Bruxelles ,Belgique : Edition de Boeck Université.
- Moro, C., Rickenmann, R. (2004). *Les formes de la signification en sciences de l'éducation*. Bruxelles ,Belgique : Edition de Boeck Université.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond. *Revue de didactologie des langues – cultures*, 3(131), 265 - 273.
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Éducation et sociétés*, 1 (09) , P. 87 - 99.
- Poteaux^s N. (2003). La formation des étudiants de langues entre didactique et science de l'éducation. *Revue de didactologie des langues – cultures*, 1 (129), P 81 - 93.