

Formation et professionnalisation des enseignants : Contribution de la didactique universitaire des sciences humaines dans la formation des enseignants

Mahfoud Boucheloukh, Université Mentouri-Constantine, Algérie

Resumé

La formation des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure s'inscrit dans une double visée de professionnalisation et de formation scientifique universitaire. Toutefois, il est nécessaire que la formation prenne en compte des spécificités importantes, telle l'épistémologie des savoirs enseignés, l'âge des étudiants normaliens, ou encore le contexte socio-historico-culturel dans lequel s'organisent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Si la didactique disciplinaire qui se réfère à des contenus spécifiques a connu un certain développement en Algérie, la didactique professionnelle des enseignants qui en découle et le rôle des sciences humaines dans la formation semblent rester des questions encore peu explorées. Ainsi, il nous semble important de s'intéresser à la didactique professionnelle universitaire notamment dans les domaines de la psychologie. Comment des spécialistes d'une discipline universitaire peuvent-ils former des enseignants à partir de leurs savoirs de référence et transformer ces derniers en outils pertinents pour les futurs enseignants ?

ملخص

يندرج تكوين الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة ضمن تحقيق هدفين: التمهين والتعليم العلمي الجامعي. كما أنه من الضروري أن يأخذ التكوين بعين الاعتبار خصوصيات هامة كإبستمولوجيا المعارف المُدرّسة وسن الطلبة المتدربين وكذلك الإطار الاجتماعي والتاريخي والثقافي الذي يتم فيه تنظيم مسار التدريس والتعليم. إذا عرفت تعليمية الاختصاص، التي تعتمد على مضامين خاصة، بعض التطورات في الجزائر، فإن تعليمية تمهين الأساتذة ودور العلوم الإنسانية في التكوين لا يزال يطرح أسئلة غير مستكشفة كثيرا. لذا يبدو من الضروري الاهتمام بتعليمية التمهين الجامعي ولاسيما في ميادين علوم النفس. كيف يتمكن خبراء من اختصاص جامعي تكوين أساتذة ابتداء من معارفهم المرجعية وتحويلها إلى أدوات فعالة لأساتذة المستقبل

Refuser de n'être que des enseignants exécutants c'est être capable de réagir aux situations nouvelles, de s'adapter. Cela suppose une définition du métier et une formation qui puisse y préparer. C'est l'objet de la contribution de Marguerite ALTET à laquelle nous adhérons.

La création des Ecoles Normales Supérieures fait partie de la politique de l'Algérie à travers ses institutions en vue de former et de recruter des enseignants pour les établissements scolaires de différents paliers (enseignement de collège et enseignement de lycée). Il existe actuellement en Algérie un lieu, une structure unique identifiable qui a pour mission de former tous les personnels des classes scolaires du primaire au lycée, à une profession qui s'apprend: le métier d'enseignant, en construisant "des repères professionnels".

Un premier travail mérite une entreprise c'est celui de la perception par les acteurs -formés du processus de professionnalisation. Un premier bilan des enseignants sortis de l'E N S, nous renseignera certainement sur l'évolution du profil des enseignants formés, qui à notre avis sont plus centrés sur la gestion des apprentissages des élèves et le rôle positif joué par le Mémoire professionnel mené sur le terrain de stage, mais relève encore des lacunes dans la formation professionnelle et demande une articulation plus grande entre formation initiale, la sortie de l'E N S, la prise de fonction et la formation continue.

Les bilans menés dans d'autres pays notamment en France au niveau des MAFPEN (Altet, 1994) font apparaître l'exigence d'un professionnalisme renforcé de formateurs, ce qui implique une formation "garantissant un niveau minimum de compétences" et "un statut non pas de formateur "à vie" mais de "formateur à durée déterminée", statut pouvant prévoir des perspectives d'évolution de carrière.

- Les enquêtes qui seront menées auront pour but de démontrer si les sortants de l'E N S trouvent que la formation les a bien préparés à la réalité de la classe. Les professeurs des écoles comme professeurs de lycée ou collège bénéficient surtout des stages qui sont directement en relation avec la réalité du terrain. L'encadrement des professeurs stagiaires par les professeurs plus expérimentés en exercice et l'action des conseillers pédagogiques sont appréciables.

Dans la formation l'action est mise sur l'intérêt primordial des stages et de l'expérience pratique, les sessions d'analyse de pratique et de leur évaluation. Les échanges pédagogiques avec des collègues expérimentés, les confrontations avec leurs pairs sont des facteurs clefs.

Le premier facteur de développement professionnel repose aussi sur les stages de formation continue pour les enseignants déjà en poste. La confrontation avec les collègues, les apports des formateurs et leur réflexion personnelle à partir d'analyses de situations vécues quotidiennement modifient sûrement leurs comportements et leurs pratiques. D'où la professionnalité devient une construction permanente menée avec l'appui de la formation continue.

Ce rapide état des lieux montre que ces nouvelles formations semblent bien, sur certains points, engagées dans un processus de professionnalisation de la formation. Mais suffit-il de développer des compétences professionnelles pour obtenir l'émergence d'une véritable culture professionnelle?

Les caractéristiques d'une formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel :

Altet définit comme « formation professionnalisante » une formation qui vise une maîtrise professionnelle et présente les caractères suivants :

- Une finalité pratique : construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ; une telle formation finalisée par l'exercice pratique, "l'agir professionnel" recouvre à la fois l'appropriation des savoirs professionnels pluriels, divers, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schémas de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser, ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier pour une adaptation.

- Une formation qui développe « la spécificité du savoir enseigner », qui insiste sur l'importance « *des savoirs pour enseigner* » à côté de la maîtrise des « *savoirs à enseigner* ». la difficulté de la profession enseignante est qu'elle se réalise dans des situations professionnelles d'interactions avec des apprenants différents, caractérisées par

l'imprévisibilité dans la gestion des événements, la multiplicité des prises de décision, la simultanéité des tâches. Dans ces situations professionnelles, le modèle de l'enseignant rationnel parfait « décideur » qui planifie, gère à l'avance ses actes par des algorithmes de stratégies, ne fonctionne pas. Il y a toujours comme l'a montré P.Perrenoud (1993, 1994) du « flou, de l'incertain, de l'indéterminé ». dans ses actes professionnels, l'enseignant met en œuvre des types d'action très différents.

• Une formation professionnalisante abandonne ainsi l'utopie d'une maîtrise rationnelle au profit d'une adaptation à des situations complexes. Elle permet le passage d'un enseignant exécutant des techniques à un « professionnel du *savoir-enseigner* », expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage ». Elle prépare donc à devenir un *enseignant-professionnel* et la profession enseignante est définie à partir de six critères (Altet, 1994):

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel,
- une pratique en situation complexe, adaptée, un *travail interactif*,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, être et de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

• L'enseignant-professionnel est ainsi celui qui sait « *cadre et recadré* » (Clarke) les problèmes complexes qu'il affronte et est capable de s'adapter à des situations nouvelles.

• Une formation qui part de la pratique et l'analyse des pratiques, qui se fait au plus près des pratiques professionnelles, des réalités de terrain de l'exercice professionnel : il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action.

• L'enseignant va apprendre à reconstituer par l'Analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs et savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « *à penser par eux-mêmes* » (M.Kennedy, 1993) à l'aide d'outils descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique ou en pédagogie ou issus de la pratique.

- Une formation qui développe une « pratique réfléchie » : une formation professionnalisante prépare à une réflexion sur l'action, pour rechercher, après coup, des solutions à des problèmes réels rencontrés mais aussi à une réflexion sur l'action, qui rend l'enseignant capable de modifier ses actions sur le champ et s'adapter.

- Le « savoir-analyser » est une méta-compétence-clef à développer en formation, elle permet de réguler la pratique, de la formaliser, elle forme « un clinicien, qui prend la mesure de la situation ». elle met ainsi en place les conditions d'émergence d'un « *habitus réflexif* » (Perrenoud, 1996).

On retrouve dans les recherches actuelles un consensus sur une nécessaire réflexion personnelle sur les pratiques, constructive du métier, réflexion qui se construit en formation

- Une formation qui construise une culture professionnelle d'acteur pour professionnaliser l'enseignement :

Chaque enseignant est professionnel de l'apprentissage dans sa classe mais en même temps acteur dans un établissement : il agit dans un système éducatif. Son travail se situe avec ses élèves, mais aussi en dehors de sa classe, avec ses collègues, son chef d'établissement et avec ses partenaires variés des parents, des élus locaux, des réseaux d'aide, des psychologues, des conseillers d'orientation, des documentalistes. Une formation professionnalisante a aussi à introduire une culture de coopération entre les collègues, un *habitus* de travail collectif en équipe, de concertation, de confrontation, de collaboration.

- La formation a à préparer cette culture commune de l'exercice professionnel par des dispositifs de co-formation ; s'habituer à préparer ensemble, à échanger sur des expériences, à concevoir des séquences des évaluations ensemble.

- Ceci pose le problème du travail en équipe des formateurs, de la collaboration entre formateurs-praticiens de terrain et formateurs-théoriciens de l'école, du nécessaire isomorphisme entre formation et enseignement, de la professionnalisation conjointe du formateur et de l'enseignant, de la construction d'une identité du formateur ENS qui a un langage commun, des pratiques communes. Ceci demande la mise en place d'un projet de formation négocié, d'un contrat où stagiaire et formateur-accompagnateur sont coproducteurs de la formation. Cela implique un travail de formation sur l'identité professionnelle du métier d'enseignant, sur les mutations de ce métier, sur les fonctions organisationnelles de l'enseignant acteur-social.

- Cela nécessite une réflexion éthique en formation, un travail sur l'implication personnelle du stagiaire, son engagement, sa responsabilisation. Ce volet de développement de la culture professionnelle d'acteur reste encore largement à construire : les formations communes 1^o degré (école primaire), 2^o degré (collège et lycée) ne sont pas présentes dans les E N S, la collaboration entre formateurs provenant de corps différents reste en partie à faire. Or ces conditions demeurent indispensables pour parvenir à développer un professionnalisme collectif qui produise sur le terrain la réussite de la majorité des élèves et ainsi une professionnalisation de l'enseignement.

Tenter de monter en un seul article l'intérêt de la didactique dans l'analyse du quotidien de la classe relève d'une gageure. J.P Astolfi expose, dans un texte dense, à la fois les termes du débat entre les didacticiens et l'enjeu pour les enseignants eux-mêmes. Au-delà de la théorie, des pistes indispensables.

On note depuis quelques années, un essor remarqué des didactiques des disciplines et cela influence les idées que l'on se fait aujourd'hui des apprentissages scolaires. Le mot didactique lui-même ne laisse guère indifférent, même ceux qui n'en maîtrisent pas la signification actuelle. Il fait l'objet d'une valorisation (positive ou négative d'ailleurs) et n'est pas exempt d'un certain effet de mode, même si c'est dans l'ambiguïté.

Certains, en effet, insistent sur le fait qu'une didactique relève nécessairement d'une discipline, ce qui n'est pas faux, mais redonne quelque lustre au repli corporatiste sur la matière qu'on enseigne. Dans ce cas, l'usage valorisé du mot didactique n'est qu'un nouvel habillage de positions traditionnelles, assez méfiantes envers tout ce qui a été agité pendant les années des réformes inachevées du système éducatif.

La didactique un effet de mode ?

Mais en même temps, on sent que la didactique en inquiète d'autres, qui sentent parfaitement qu'elle bat en brèche l'idée, socialement ancrée, que la maîtrise de contenus disciplinaires bien à jour est la condition nécessaire et suffisante pour enseigner valablement. Tout le reste littérature, théories fumeuses et jargons associés.

Si l'acception précédente valorisait les didactiques parce qu'elles sont des disciplines, on les dévalorise ici, parce que justement les disciplines paraissent se suffire, et que l'ajout du didactique est entendu comme le dernier avatar de la pédagogie. Dont on craint de pouvoir d'autant moins se prémunir qu'au lieu d'en rester à des considérations générales sur l'élève et l'enfant, elles s'approchent maintenant de chaque domaine du savoir enseigné et prétendent développer des champs de recherche spécifiques.

Bref, la survalorisation du vocable didactique fait qu'on en attend à la fois trop et pas assez. Son succès, avec les attentes disproportionnées qu'il occasionne parfois, parvient à inquiéter les didacticiens eux-mêmes, autant que cela les remplit d'aise. Qu'en est-il donc exactement ? Quels en sont les fondements et les enjeux ?

Elle doit être comprise dans le contexte actuel de l'abandon des grandes théories globales de l'apprentissage. Celui, par exemple, du cadre piagétien, souvent conçu sur le mode de mécanismes généraux de la pensée : la maîtrise des relations logiques (inclusion, transitivité, réversibilité opératoire...), des modes de raisonnement (induction, déduction, syllogismes, pensée hypothéco-déductive..) ou encore de structuration de l'espace et du temps. Comme si, une fois construits par le sujet à partir de certaines situations, ces mécanismes devenaient ipso facto disponibles d'une manière générale et n'avaient plus qu'à être « instanciés » dans chaque situation nouvelle. On sait bien qu'il n'en est rien et qu'il a fallu depuis longtemps rendre compte du problème des « décalages horizontaux ».

De même, on revient beaucoup sur l'idée, développée par la psychologie du traitement de l'information à partir du modèle de l'intelligence artificielle, que le cerveau fonctionnerait comme un ordinateur, avec des programmes de traitement comportant systématiquement les bases de données stockées en mémoire sémantique.

Le développement des didactiques s'inscrit aussi dans le cadre d'un retour plus modeste à des points de vue limités et éclatés sur l'apprentissage. Du point de vue de la psychologie, cela a donc à voir avec les travaux sur la résolution de problèmes, lesquels ont mis en évidence le caractère « local » des procédures qu'emploie le sujet. Chaque fois que, d'une manière plus ou moins analogique, le sujet reconnaît (ou croit reconnaître) dans un problème nouveau, un autre qu'il a déjà résolu, il applique la stratégie disponible éprouvée. Mais dès que les traits de surface du nouveau problème l'éloignent du précédent, l'usage de cette stratégie cesse, alors même que leur structure logique est comparable en dépit d'habillages différents. De là viennent les difficultés bien connues du transfert d'apprentissage.

On parle volontiers d'un « triangle didactique » dont les trois sommets représentent le savoir, l'enseignant et les apprenants. Si le sommet supérieur d'un tel triangle est souvent occupé par le savoir, ce n'est pour matérialiser sa prééminence (supposée) sur tout l'ensemble de relation pédagogique. Mieux vaut lire la figure comme celle d'un projecteur dont le champ de lumière éclaire à sa façon tout le système.

La didactique au fond, prend le parti d'accentuer les variables qui sont liées à chaque savoir singulier, pour mieux en comprendre les problèmes d'apprentissage. On entend d'ailleurs émettre, à l'encontre de la didactique, une critique assez curieuse : celle de négliger les aspects affectifs et sociaux de l'acte d'apprendre pour ne s'intéresser qu'au cognitif. Au vrai, ce n'est pas par désintérêt ni refus que la didactique procède ainsi. Simplement, comme toute science, elle choisit ses objets, construit ses méthodes en conséquence, et, par posture plus que par répulsion, elle néglige les autres variables. Elle ne les mémorise pas pour autant et sait que d'autres s'en chargent. Comme dit Meirieu, on ne reproche pas au géologue de ne pas tenir compte de l'influence de Charlemagne ! Simplement, la didactique espère qu'en focalisant l'analyse comme elle le fait, elle pointera certains aspects des apprentissages disciplinaires qui échappent au psychologue ou au sociologue.

Les nouvelles grilles

Pour mieux fonder leurs analyses, les recherches en didactique ont dû, comme tout nouveau champ de recherche, introduire et développer leurs concepts propres. Ce n'est pas le lieu de les développer ici et je ne ferai que citer (Jean-Pierre Astolfi) ceux, assez bien diffusés aujourd'hui, de représentations (ou conceptions) des élèves, de contrat didactique, de transposition didactique, d'objectif-obstacle, etc. il est important de voir que ces concepts fonctionnent comme de « nouvelles grilles » de lecture pour analyser autrement ce que joue quotidiennement dans la classe, pour comprendre les difficultés des élèves, pour conférer un nouveau statut à leurs erreurs.

Face aux difficultés traditionnellement observées des élèves et des professeurs, on connaît les explications courtes, à caractères pseudo-psychologique, qui ont souvent cours. La liste en est connue : absence d'intérêt, d'attention, de motivation, de concentration, etc. les didactiques cessent d'user de telles explications, qui ont en commun de fonctionner sur le mode du « manque » et dé-responsalisent les maîtres, puisqu'elles mettent d'abord en cause le milieu extérieur et paralysent les possibilités d'intervention, ici et maintenant, dans la gestion de la classe.

Professionnaliser davantage le métier d'enseignant, c'est passer d'une attribution externe des difficultés à une attribution interne (...) il n'y a là nulle méthodologie miraculeuse qui dissoudrait les problèmes, mais une certaine sécurisation s'opère quand une difficulté sur laquelle les enseignants ont cent fois buté sans la comprendre, en les renvoyant à leur incapacité, soudain prend sens et désigne un objectif d'apprentissage intéressant.

C'est là sans doute le véritable renouvellement que le point de vue didactique opère sur les conceptions de l'apprentissage. Il postule que ces

difficultés peuvent être liées à une analyse épistémologique précise de contenus, en même temps qu'à des obstacles auxquels la pensée des élèves est confrontée. Au lieu de laisser fonctionner ce « *paradigme du sens commun* » que constituent les explications toutes faites, au lieu de donner des réponses convenues avant de poser correctement les questions.

Le problème de la compétence :

Qu'est-ce que une compétence ? Comment se développe-t-elle ?

1. Définition : les **compétences** (d'un sujet ou d'un collectif) sont un ensemble organisé de *représentations* (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et *d'organiseurs d'activités* (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décisions, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un *but* ou d'une *tâche*. (Samurçay 98)

2. Le développement des compétences se fait par un double processus :

- apport de connaissances opérationnelles socialisées (ou constituées antérieurement) = « héritage professionnel »
- apport de l'activité propre du sujet

Les compétences s'inscrivent dans une **dynamique d'évolution**. Elles ne peuvent être évaluées en termes binaires (acquise ou non-acquise) mais suivent un processus qui les fait passer par un certain nombre d'états et qui *ne peut pas s'arrêter...*

Une première approche (dite synchronique) consistant à déceler les compétences par différences entre la tâche prescrite et l'activité effective « *entre ce qui se fait est ce qui était prévu* » est importante mais pas suffisante car elle ne prend pas en compte la dynamique des compétences. Une approche (dite diachronique) prend en compte les **situations** où il y a **rupture** ou **continuité** dans la mobilisation des compétences pour repérer des évolutions (d'où l'intérêt de travailler sur des situations de travail évolutives).

La transposition des savoirs

Quels sont les savoirs fondamentaux à étudier à l'Ecole ? A partir de cette question nous interrogeons ces choix ou non-choix, pour appeler à agir en toute conscience.

Qu'est-ce que la transposition des savoirs ? Ou plutôt : pourquoi y a-t-il transposition des savoirs ? La réponse est, à priori, très simple et s'explique en quelques points.

Premier point : les savoirs naissent et croissent en certains "lieux" déterminés de la société.

Deuxième point : les besoins sociaux font que les savoirs produits doivent vivre aussi en d'autres lieux de la société.

Troisième point : afin de pouvoir vivre "loin" de leurs lieux de production, les savoirs subissent des transformations qui les adaptent aux écologies "locales" correspondantes. (Ainsi les objets psychologiques que manipulent le psychologue, le, pédagogue, le mathématicien doivent-ils se mettre à vivre « en association » avec d'autres objets, que l'enseignant ignore, et qui, culturellement au moins, apparaissent propres à ces domaines spécifiques de la pratique sociale).

Le schéma précédent définit au plus large les processus sociaux de transposition. On parle à cet égard de transposition institutionnelle des savoirs. Car les " lieux " mentionnés plus haut sont des institutions : tel savoir, vivant en telle institution, est transposé en telle autre institution. Lorsqu'un savoir est transposé en une institution en vue d'y être étudié, on parle de transposition didactique. (L'adjectif didactique répond ici au substantif étude). L'exemple de l'École est, en ce cas, fondamental (même s'il n'est pas unique). Car ni les mathématiques, ni la grammaire par exemple n'ont été "produites" pour des enfants. Ces savoirs vivent pourtant -plus ou moins bien- dans l'École d'aujourd'hui. Qu'ils soient présents, qu'on les étudie suppose une transposition, qui suppose elle-même un immense travail transpositif.

Pourquoi donc y a-t-il transposition de savoirs dans l'institution scolaire ? Pour répondre, il faut enrichir un peu le schéma esquissé. La "formation scolaire"-celle que l'école prétend donner, celle qu'on peut y acquérir- doit faire entrer les jeunes générations dans les œuvres dont la société est faite.

Les savoirs, et aussi les institutions sont des œuvres. Mais les savoirs sont des œuvres d'une espèce particulière.

Pour entrer dans une œuvre, pour en saisir les raisons d'être, il est bon de passer, si peu que ce soit, par des savoirs, savoirs de la langue, savoirs de la nature, savoirs de la santé, savoirs de l'École, savoirs de psychologie, savoirs de sociologie, etc.

La première grande question porte alors sur le choix des œuvres.

Quelles œuvres, et quels savoirs, inscrire au répertoire de l'École ?

La psychologie s'attèle à apporter à la réalisation de l'œuvre du savoir un appui aidant les enseignants à mieux contourner les problèmes liés à l'apprentissage, à la mémoire, à l'explication de la genèse des

comportements, à la communication inter personnelle, à la formation des groupes et à la vie associative .

Comment se captiver pour la découverte du savoir, quand il n'y a rien à découvrir, quand il y a à enregistrer un flot d'informations pas toujours problématisées. Comment de leçons, d'exposés magistraux commencent par une mise en scène qui tenterait d'expliquer les questions fortes qu'ils sont sensés aborder, les énigmes qu'ils éclairent. Si les processus d'acquisitions scolaires étaient pensés comme des situations énigmatiques, alors l'École serait à minima un lieu de théâtralisation des apprentissages, une scène sur laquelle il serait plaisant d'être spectateur à défaut d'être acteur. Le sens de l'école provient de l'investissement affectif personnel dans une situation, fut-elle sans lendemain.

Comment apprendre quand la sérénité suffisante pour le faire n'est pas présente, quand l'esprit de l'élève est occupé à gérer des relations conflictuelles avec d'autres élèves, lorsque l'atmosphère générale de l'établissement ne permet pas de construire une identité collective arrimée au projet commun enseignants-élèves de constituer une communauté de chercheurs du vivre et de l'apprendre ensemble ? Le sens provient aussi d'un investissement affectif partagé dans une situation. Difficile quand une atmosphère délétère, liée à un climat de violence latente est présente.

Le sens à l'École ne va pas de soi. Les méthodes employées, le climat général dans lequel s'inscrivent les apprentissages, le manque de corrélation réussite scolaire-emploi, la perte de signification même des contenus sont en jeu. Les enseignants ont à aider les élèves à retrouver du sens à l'École. Aider les élèves à donner du sens à l'École, c'est en dernier ressort donner du sens à ce qui justifie cette institution : les apprentissages. Le sens est alors dans la capacité à relier intention et action, dans la capacité à se mettre à distance de ses investissements, à délier et à se délier des situations vécues et de ses propres affects pour les envisager sereinement.

Donner du sens aux apprentissages, c'est pour un élève :

- parvenir à mieux connaître, tant au plan cognitif qu'affectif, c'est être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre. L'élève psychologue serait le gage de cette connaissance de ses manières d'être et de faire.
- maîtriser ce qu'il y a à connaître. Sont ici en jeu la connaissance des savoirs à maîtriser, la capacité à les situer au sein de la discipline enseignée, l'aptitude à envisager les relations qu'ils entretiennent avec d'autres contenus, la faculté d'en percevoir les conditions d'émergence historique.

L'élève aurait à devenir épistémologue de ses savoirs.

- percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à deux niveaux :
 - a- Personnel, en se référant à des pratiques sociales de référence, dans le cadre d'un projet personnel,
 - b- Professionnel, en replaçant cet usage dans le cadre d'un projet professionnel.
- L'élève stratège est à favoriser, grâce aux liens qu'il sera capable d'établir, d'une part, entre la situation d'apprentissage et son projet professionnel et d'autre part, entre la situation d'apprentissage et son projet personnel.
- S'impliquer dans le processus d'apprentissage. En travaillant à partir des représentations des élèves pour s'intéresser aux obstacles qu'elles recèlent, en se rendant attentif aux processus d'évaluation formatrice, en contractualisant la nature des acquisitions et la manière de les acquérir, en faisant exister des outils pour une identité collective, en créant des instances d'aide au travail personnel, l'enseignant peut espérer une implication plus grande de l'élève dont la pensée sera ainsi prise au sérieux. L'élève impliqué par un enseignant attentif à le rendre acteur est à gratifier. Michel Develay le nomme l'élève méthodologue.
- se distancier de la situation d'apprentissage :
 - a- au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives,
 - b- au niveau de la totalité de la situation de l'apprentissage. Les activités de distanciation à l'endroit de l'enseignant et de la globalité des situations de classe lors de temps de parole appropriés dans des instances de régulation en sont une composante. L'élève analysant est le gage de ce travail de distanciation.

Cet inventaire appelle deux remarques. Il n'est pas possible que toutes ces entrées dans le sens soient en permanence privilégiées à l'occasion de chaque situation d'apprentissage. Ainsi conviendrait-il de n'en considérer l'existence globale que sur un laps de temps assez long. Il est possible pendant un temps, de faciliter une entrée chez les élèves (c'est que font certains enseignants attentifs aux procédures de la gestion mentale) afin qu'ils trouvent une dimension du sens dans ce qu'ils font.

Une idée très présente dans les travaux des psychanalystes de l'éducation (*Imbert 1995 ; Cifali, 1994*) peut résumer l'inventaire précédent : tout apprentissage est liaison et déliaison. Liaison de l'élève à une situation, à un enseignant, à un groupe, à un contenu, et déliaison aux mêmes réalités afin de se rendre lucide, à propos de ses engagements cognitifs et affectifs.

Les compétences que l'enseignant devrait affronter pour être à la mesure de cette problématique du sens pour les élèves, deux mots sont à retenir pour les résumer : **conflit** et **solidarité**.

Conflit afin que l'école soit un lieu de débats, d'échanges, de discussion. La controverse est le moteur du développement. Si je pense comme vous et que vous pensiez comme moi, nous ne pourrions progresser ni l'un, ni l'autre. C'est seulement parce que nous ne partageons pas le même point de vue que le doute pourra s'installer au cœur de nos certitudes et que l'un et l'autre nous pourrions commencer à douter. Dans le domaine de l'éducation, on parle de conflit socio. cognitif pour insister sur la double dimension du débat d'idées.

Solidarité parce que le débat ira jusqu'à son terme à la condition que chacun ait conscience de pouvoir s'exprimer dans un climat pacifié. Solidarité afin que la classe –et au-delà l'accès à la connaissance soit placée dans une communauté d'intérêts qui entraîne l'obligation morale de se porter assistance.

Voilà en quoi les spécialistes en psychologie et en sciences de l'éducation, à partir de leurs savoirs, peuvent aider à la formation des enseignants à l'ENS en leur apportant les attributs à mieux percevoir et représenter la formation des jeunes normaliens à leur métier d'enseignant.

Bibliographie :

- Marguerite ALTET, *revue spécial recherche en éducation*, fenêtre sur cours, N° 114, novembre 1996
- P. Perrenoud (1993, 1994, 1996) : *formation professionnelle des enseignants*, PUF, 1994
- J.P Astolfi (1992) : *l'école pour apprendre*. Paris : ESF
- R. Mucchielli (1997) : *la communication, état des savoirs*, Hors Série, N°16,
- Samurçay, R., Pastré, P. (1998) : L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. *2e Journées de Recherche et Ergonomie*, Toulouse, 9-11 Février 1998, pp. 105-112.
- Savoyant - CEREQ 2005-2006, cité par D. Michel : séminaire BTS Assistant de manager, Décembre 2007
- Galperine (1996) cité par D. Michel : séminaire BTS Assistant de manager, Décembre 2007
- Leplat (2000) cité par D. Michel : séminaire BTS Assistant de manager, Décembre 2007
- Michel Develay (1996) : *donner du sens à l'école*. Paris, ESF éditeur, 124p.