

## **EDUCATION ET CULTURE**

### **Eléments pour une formation des enseignants par production de savoirs**

#### **Résumé**

La fondation d'une éducation interculturelle est un projet complexe qui nécessite la réunion de nombreuses conditions parmi lesquelles la formation des enseignants occupe une place particulière. Pour des raisons historiques et scientifiques cette formation est de plus en plus prise en charge par l'Université. Cependant, si la formation universitaire donne un socle de compétences théoriques à travers des savoirs disciplinaires très importants pour enseigner, la complexité du métier et la variété des situations interculturelles à « gérer » par les enseignants nécessitent une complexification des dispositifs de formation entre autres par l'implication des élèves-maîtres dans la production de savoirs. Cette implication se faisant à travers un travail de réflexion et de recherche sur terrain articule les nécessités à la fois théorique et pratique de la professionnalisation des enseignants.

Dans ce cadre, les éléments concernant une formation des enseignants par production de savoirs sont formulés pour appuyer un travail de recherche sur une éducation interculturelle et plus particulièrement une école fondamentale pluriculturelle en Algérie (Cf. Ghouati, 1999). Comme tels, ces éléments viennent compléter un ensemble de questionnements et de propositions, ayant fait l'objet d'articles séparés, autour de l'*évaluation*, des *contenus d'enseignement* et des *valeurs* à l'école.

**Mots-clés :** Formation des enseignants, Production de savoirs, Culture, Alternance, Université.

#### **Introduction**

Une formation par production de savoirs ne peut pas se réduire à un choix théorique obligé, et pratiquement illusoire, entre une reproduction de savoirs hérités et une innovation ex-nihilo. Dans les missions de tout enseignant, il y a toujours une gestion contradictoire de l'ancien et du nouveau et une articulation complexe entre théories et pratiques. Or cette gestion, au niveau de la dynamique de l'acteur-chercheur-auteur (Cf. Chartier et Lerbet, 1993), se situe aussi au carrefour de trois exigences:

- Celles des **logiques institutionnelles** qui tendent vers la conformité, c'est-à-dire un

« modelage » ou une (dé)formation par l'apprentissage de recettes psychopédagogiques fragmentées;

- Celles des **adultes en formation** qui (re)cherchent une identité et un style propre socio-professionnels pour se valoriser ou se faire (re)connaître par un groupe ou une institution;

- Et celles, enfin, des **situations d'apprentissages**, théoriques ou pratiques, qui engagent toutes les capacités des apprenants, toutes les histoires individuelles, toutes les motivations intrinsèques ou extrinsèques et dessinent chez les uns et les autres des rapports spécifiques aux savoirs dispensés par l'institution.

Par rapport aux exigences institutionnelles, du fait que le niveau de recrutement est de plus en plus élevé et la formation exigeante, l'enseignant ne peut se positionner et revendiquer sa position sociale qu'en tant qu'intellectuel et professionnel. Il est professionnel et responsable dans un métier ou l'aspect artisanal, pédagogique et/ou didactique, complète sa (re)production de sens, tout au moins pour ses élèves et la communauté éducative. De ce point de vue, l'image traditionnelle du « commis » de l'Etat - chargé de conditionner des « têtes bien pleines » - doit céder la place à celle d'un enseignant professionnel recruté et formé selon des critères scientifiques et universitaires pour être à même de réfléchir sur sa propre pratique, accompagner le développement et/ou l'émancipation de ses élèves et participer aux débats de société.

Ainsi, sa longue et riche formation universitaire le prépare à être enseignant-animateur au sein d'un groupe-classe, en vue d'éduquer et former - donc aussi de « décider...dans l'inconfort radical » qu'imposent les dispositifs pédagogiques et didactiques (Astolfi, 1995) -, et de former des sujets mais sans jamais se satisfaire d'une activité répétitive ou routinière.

### **Un métier diversifié et enraciné socialement**

En principe, dans chacune de ses activités, l'enseignant se réalise socialement, culturellement et intellectuellement tout en ayant conscience qu'il rend par là un précieux et difficile service à la société avec toutes ses composantes. Tout en sachant aussi que l'inconvénient politique et idéologique majeur d'une professionnalisation poussée - de la relation pédagogique et de la formation - se paye aussi par la manipulation généralisée des rapports sociaux sous la forme de rapports pédagogiques « technicisés » et aseptisés, ayant pour conséquences la démobilisation citoyenne, l'infantilisation des parents et par la même la disqualification des modes socioculturels traditionnels de transmission des héritages culturels au sein des familles, des associations culturelles, des lieux de culte, etc.

Pour l'institution comme pour les usagers, l'enseignant a en charge la transmission/apprentissage de valeurs, de savoirs, de savoir-faire, etc. dont il est tenu pleinement responsable (Charlot et Bautier, 1991) mais aussi l'ouverture sur des problématiques posées par les différents contextes de l'éducation/formation. Pour ce faire, il doit disposer d'une large palette de « compétences

professionnelles »<sup>1</sup> (Paquay et al., 1998) qui lui permettent d'anticiper, de s'adapter à différentes situations, de concevoir, d'analyser les actions, d'évaluer et de mettre à jour en permanence ses compétences.

Or la nature « altruiste » de l'enseignement et la professionnalisation poussée de la pédagogie et de la didactique sont liées aussi à celle de l'organisation socio-politique et culturelle – dite « Education nationale » - qui assure une certaine cohérence interne et permet des identifications aux groupes qui la font fonctionner au quotidien. Sachant par ailleurs que les individus souhaitent toujours appartenir à des groupes qui ont réussi, l'organisation se doit alors de promouvoir tout autant les possibilités d'investissements individuels - cadre de vie et de travail ou l'on peut éprouver les divers sentiments de respect mutuel, de sécurité, de réussite, de relations à autrui, etc. - que sa propre image vis-à-vis de son environnement.

Dans ce cas, c'est l'image du métier lui-même et les qualités et/ou compétences professionnelles demandées par une institution scolaire polyculturelle – i.e. une institution qui scolarise les langues et les cultures de ses usagers (Ghouati, 1999) - qui sont portées par la culture organisationnelle. Une organisation n'a pas vraiment d'imaginaire, ce sont plutôt les individus qui en sont les vecteurs socio-culturels. Dès lors, si les cultures des individus et des groupes (façons d'être et d'interagir, croyances ou mythes, rites...) peuvent trouver des moyens de s'enraciner, à travers diverses activités pédagogiques et didactiques internes, l'organisation pourra évoluer positivement par les confrontations/interactions entre imaginaires individuels et donner d'elle-même une image d'ouverture, d'échange et de respect de la diversité humaine et culturelle.

### **Une formation par production de savoirs**

Autrement dit, d'un point de vue psychosociologique, l'unicité et la force d'intégration d'une culture organisationnelle, repose sur la multiplicité des appartenances identitaires et culturelles qu'elle développe et non sur l'uniformité habituellement imposée au nom de la rationalité. Sa pérennité en dépend également. Pédagogiquement, s'il apparaît impossible de former des élèves sans tenir compte de leurs cultures d'origine, il n'est pas non plus concevable de former des enseignants et de préparer leur intégration socio-professionnelle sans un travail sur les cultures des communautés dont sont issues les élèves. De ce point de vue, une formation dite équilibrée des enseignants, articule trois grands volets : une formation universitaire générale dite de base ou apprentissages culturels et scientifiques généraux; une formation pédagogique et didactique tournée vers la préparation pratique au métier; enfin, l'individualisation et la guidance en fonction de l'objectif de production de savoirs.

---

<sup>1</sup> Elles sont définies comme un « ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (Ibid., p 15).

1. **La formation universitaire générale**, conçue en liaison avec les acquis antérieurs de l'élève-maître, permet l'accès à des savoirs disciplinaires proposés par l'université (Mialaret, 1977). En plus de ces savoirs, qui sont aussi des contenus disciplinaires classiques (littérature, sciences et techniques, etc.), les programmes peuvent s'ouvrir également à des approches interdisciplinaires de données théoriques, techniques et pédagogiques ou de pratiques socio-culturelles formalisées par des équipes de chercheurs pour les besoins de l'enseignement.

Cette formation générale vise l'acquisition d'une double compétence par :

- Une **culture générale** qui inclut aussi bien l'histoire, la sociologie que la philosophie de l'éducation. La culture générale, loin de contredire un approfondissement des disciplines à enseigner, leur donne au contraire une plus grande ouverture et solidité théoriques.
- Des **connaissances particulières en psychopédagogie, psychologie interculturelle et psychosociologie** (qualitative et quantitative) de l'éducation, introduites comme niveaux d'analyse supplémentaires pour éclairer au moins partiellement différents contextes, différentes situations éducatives et les différents rôles de l'enseignant-animateur.

Mais il reste essentiel de proposer un travail d'interrogation de chaque élève-maître sur son propre parcours scolaire, socio-professionnel et ses motivations. Ceci pour deux raisons intimement liées. D'une part, interroger son parcours c'est revisiter sa propre histoire, non pour la modifier, mais pour renaître à soi, être au clair avec ses modalités propres de compréhension du monde, ses réactions et appréhensions des rapports à autrui. D'autre part, l'enseignement, comme tous les métiers de « relation » ou d'interaction humaine forte, mobilise tous les aspects de la personnalité. Car, en définitive et fondamentalement, « nul ne saurait être un sujet qui ne soit auparavant réconcilié avec son enfance » (Resweber, 1986, p 4).

Or cette réconciliation permet de jeter des ponts ou travail de liaison entre ce qui est déjà acquis (ancien) et les contenus nouveaux auxquels la mémoire est confrontée ici et maintenant. De plus, la cohérence globale du projet individuel ne peut trouver du sens que par rapport aux réponses progressivement apportées à des questions classiques, du style: qu'est-ce que j'ai fait jusque-là ? Qu'est-ce que je fais en ce moment ? Qu'est-ce que je veux faire et qu'est-ce que je veux être ? Ces éléments de biographie, combinées à la formation universitaire ne peuvent qu'aider à faire émerger et/ou conforter un projet professionnel plus ou moins latent.

2. **La formation pédagogique et didactique** peut et doit s'articuler à la formation générale, sans perdre de vue l'objectif d'une maîtrise de la discipline d'enseignement dans son objet, son histoire, ses méthodes et ses concepts fondateurs. Du point de vue de l'histoire

de l'éducation, il est avéré qu'une « formation professionnelle à caractère scientifique, donc longue, visant notamment l'analyse de situations éducatives dans toutes ses dimensions, pourrait aider les enseignants à mieux dominer les conditions et les effets de leur activité et à surmonter ainsi la crise d'identité qu'ils partagent avec les membres d'autres professions sociales » (Léon, op cit, p 203).

Or, cette façon de faire oblige également à réfléchir sur les conditions et les moyens d'un transfert didactique. C'est la question de la formation pratique ou la préparation à l'exercice du métier par une alternance entre activités à l'Université et situations de face-à-face pédagogique. Mais il faut bien, ici plus qu'ailleurs, tenir compte d'une vieille mise en garde : les enfants ne sont pas des cobayes. S'il est effectivement nécessaire de mettre rapidement les stagiaires en présence de groupes-classes, entre autres pour valider ou invalider un projet professionnel, l'immersion mérite quelques précautions socio-pédagogiques.

De manière générale, dans l'organisation de l'alternance, la présence d'enseignants expérimentés ou de tuteurs formés à cette fin paraît une des conditions pour sa réussite. En particulier, être épaulé et conseillé par un plus ancien ou plus expérimenté évite à l'élève-stagiaire de refaire les mêmes erreurs ou de se décourager d'emblée.

Une autre modalité pratique, entrant dans le cadre de la préparation à la gestion interculturelle des groupes-classes, est la formation par les voyages d'études ou l'imprégnation d'une tradition culturelle autre que celle de l'enseignant. Pour Ouellet (1991), qui a testé cette formule dans le but de compléter la formation théorique et interculturelle des enseignants dont il avait la charge, « cette exploration n'a pas nécessairement en elle-même la capacité de développer une véritable ouverture critique à la diversité culturelle » (p 181). Pour qu'elle soit efficace, l'entrée dans un univers culturel différent de celui de l'enseignant doit reposer sur une démarche d'analyse théorique. « Certains, pense-t-il, pourront trouver dans le passé ou dans des sous-cultures de leur propre société des occasions d'exercer leur imagination pour recréer ces univers différents qui serviront de points de départ à leurs analyses théoriques sur les multiples facettes de la dynamique du rapport à l'Autre » (ibid.).

Partant de ce principe - qui recoupe largement l'adage populaire selon lequel « les voyages forment la jeunesse » -, je propose l'intégration de trois périodes pratiques, hors université, avec trois objectifs complémentaires : découvrir les différentes régions du pays, s'imprégner des réalités maghrébines et africaines et s'ouvrir aux différents pays méditerranéens.

Concrètement, lors de la première année de formation chaque élève-enseignant serait invité à choisir une région du pays, différente de celle dont il est originaire, pour explorer son histoire, ses coutumes, ses parlers locaux, ses saints, ses écoles, sa ou ses vocations socio-économiques, etc. Ce premier stage de découverte peut également se concevoir en coordination avec une ou plusieurs écoles de cette même région, susceptibles d'accueillir le stagiaire pour observer quelques-uns de ses groupes-classes.

Le second et le troisième voyages, plus coûteux matériellement et financièrement, pourraient conduire en plus à la constitution de réseaux formels ou informels d'échanges (entre enseignants, écoles ou autres institutions de différentes natures) pour pouvoir se mettre réellement en place et à l'échelle qui lui convient. Mais comme on n'a jamais pu « apprendre la natation par correspondance », aucun de ces trois voyages d'étude ne peut remplacer, aux plans technico-pratique et psychologique, le ou les stage(s) de face-à-face pédagogique, dont l'organisation, la durée et les modalités de validation doivent être soigneusement négociées entre les différentes parties intéressées. S'il s'agit bien d'une mise en situation collective, son pilotage pratique en revanche ne peut qu'être individualisé.

3. De la même manière, en fonction des centres d'intérêts et des possibilités d'approfondissement d'un sujet ou d'un thème de recherche, **l'individualisation de la formation et/ou la guidance** semble la mieux indiquée. Dans ce cadre, la pratique du mémoire ou du rapport de synthèse par exemple - en amont, en cours ou en aval de la formation - illustre assez bien un parcours pédagogique finalisé ou contractualisé.

Mais la finalisation par la production de savoirs nécessite la confrontation aux situations pédagogiques pratiques et l'apprentissage de la recherche pédagogique et/ou didactique - personnelle ou travaux de sous-groupes. Or la principale difficulté pour faire entrer les élèves-enseignants dans la recherche n'est pas seulement d'ordre méthodologique. Il s'agit plutôt d'un renversement de perspective formative qui remet en cause certaines attentes, voire quelques repères habituels de type scolaire chez les formés.

Des enfants venus à l'école pour apprendre entre autres à lire et à écrire sont mis, par l'instituteur Freinet, devant la lourde tâche de produire un texte libre. Or, c'est exactement ce qui arrive à ces adultes qui se présentent à l'Université pour apprendre à enseigner et à qui l'on propose de produire des savoirs (Vigarello, 1993).

Autrement dit, là où Freinet, en modifiant le dispositif pédagogique, fait découvrir aux enfants les mécanismes et les utilités sociales de l'écriture et de la lecture, la formation universitaire des enseignants, en mettant au centre de sa démarche la production des savoirs, conduit à une réflexion sur le processus de formation en question. Après avoir « géré » sa propre angoisse, chaque formé peut interroger sa ou ses conceptions du savoir. De ces conceptions et rapports aux savoirs, on peut aller vers des questionnements tant épistémologiques que méthodologiques.

Selon Vigarello (op. cit.) il y aurait deux autres voies caractéristiques de cette démarche. L'alternance comme double mise en situation : en tant que réflexion « technico-pragmatique » sur la pratique de formation (d'éducation ou d'enseignement) et en tant que recherche théorique sur cette même pratique. La valeur pédagogique de l'alternance apparaît donc dans le double lien et concertation qu'elle assure avec l'Université et le milieu de l'enseignement auprès des élèves.

D'où la nécessité d'une prise en compte des acquis d'expériences, des connaissances et des rythmes d'apprentissage et d'auto-apprentissage spécifiques à chaque acteur-auteur. Mais les intérêts des « animateurs d'apprentissages » à l'Université et des tuteurs de terrain peuvent diverger. Ce qui oblige donc toutes les personnes impliquées à se coordonner en vue de (re)définir les objectifs ou les attentes propres à chaque palier ou moment et les modalités d'évaluation ou de validation des parcours. A titre d'exemple, rappelons que le mouvement précurseur en matière d'alternance de type intégratif<sup>2</sup> - à savoir les Maisons Familiales Rurales - a réussi à concilier le couple centre/ferme en se fixant deux objectifs opérationnels : partir du vécu des élèves - parce que « toute motivation est source de formation » - et articuler le développement des personnes au développement du milieu rural (Chartier, 1986).

Par ailleurs, pour les étudiants comme pour les formateurs, la mobilisation des théories ou des concepts ne peut se faire qu'en fonction de l'évolution de la production de savoirs. Ce qui revient à chercher plutôt des réponses à des questions posées par le processus lui-même. Le formateur de formateurs joue ainsi le rôle de coordinateur et de « réservoir » conceptuel et bibliographique.

De ce fait, la formation de réseaux relationnels et conceptuels semble accompagner la formation de l'enseignant (étudiant). Outre donc l'intérêt proprement intellectuel de cette démarche, par l'effet de distanciation par rapport au terrain qu'elle procure, elle autorise un retour réflexif et interrogateur sur les pratiques de terrain. C'est une « prise de conscience finalisée par un problème » laquelle « aboutit à une évidence subjective, source de joie » (Ramond, 1993, p 158).

Or revenir au terrain avec un autre éclairage, par rapport à ces propres erreurs, errements et obstacles, à des résonances psycho-affectives qui annoncent un « temps extériorisant et socialisant de l'accouchement » (Pineau, 1993). En d'autres termes, c'est le temps de la production de soi par la production d'un savoir sur une pratique dans laquelle la personnalité est totalement impliquée. Mais cela veut dire aussi que l'on n'est pas toujours tenu de « coller » au terrain pour produire du savoir. Compte tenu de la diversité des terrains de l'éducation et de la formation - faisant la richesse des sciences de l'éducation -, il en existe justement qui, sans être naturels ou pratiques, n'en portent pas moins des potentialités d'études ou d'interrogations insoupçonnées.

Pour cela l'enseignant, traditionnellement praticien et potentiellement chercheur pour les besoins de sa formation, doit s'autoriser une entrée – donc avec une méthodologie d'entrée - dans l'aventure de la recherche pour (se) prouver qu'il peut mener son projet à son terme, avec tous les risques que cette entreprise comporte aux plans individuel et institutionnel. Par hypothèse, il est permis de penser qu'au bout de l'aventure de recherche il y a la réalisation de soi par la construction de nouvelles compétences et peut-être un plus fort engagement professionnel par la modification de plusieurs types de rapports : le rapport au(x) savoir(s) universitaires et/ou

---

<sup>2</sup> Une des conceptions de l'alternance intégrative est posée ainsi par Duffaure (1967) : « L'alternance est notre chance , car elle nous oblige à remettre tout en cause , à découvrir plus de valeur chez le plus pauvre qui pense que chez le plus riche qui récite , chez le moins développé qui souffre , que chez le parvenu qui écrase , chez l'ignorant qui regarde et observe , que chez l'érudit qui ne sait plus voir. C'est cela tout le jeu de l'alternance, forcer les uns et les autres à se dépasser » (cité par Chartier, 1986, p 219)

scolaires, le rapport au groupe-classe et probablement aussi le rapport à soi.

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Astofli J.-P., 1995, «Savoirs et savoir-faire dans le métier d'enseignant: un point de vue didactique», pp 105-113, in Bentolila A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Editions Nathan

Charlot B. et Bautier E., 1991, *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, Rapport de recherche ESCOL, Université Paris VIII

Chartier D., 1986, *A l'aube des formations par alternance*, Editions Universitaires/UNMFREO

Chartier D. et Lerbet G. (coordinateurs), 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Editions L'Harmattan

Ghouati A., 1999, *Multiculturalisme et éducation. Pour une école fondamentale polyculturelle en Algérie. Approche multiréférentielle du système éducatif*, Editions Presses Universitaires du Septentrion/Anrt

Léon A., 1979, « L'image de l'enseignant hier et aujourd'hui : apports de l'histoire de l'éducation », pp 195-204, in *Psychologie française*, N°3-4, Tome

Lerbet G., 1993, « Information, connaissances, savoirs », pp 27-35, in Chartier D. et Lerbet G., 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Editions L'Harmattan

Miallaret G., 1977, *La formation des enseignants*, PUF, coll. « Que sais-je ? »

Ouellet F., 1991, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Editions L'Harmattan

Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph., 1998, *Former des enseignants professionnels*, Editions De Boeck et Larcier

Pineau G., 1993, « Le temps dans la production de savoir », pp 227-232, in Chartier D. et Lerbet G., 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Editions L'Harmattan

Ramond Cl., 1993, « La prise de conscience », pp 156-164, in Chartier D. et Lerbet G., 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Editions L'Harmattan

Resweber J.-P., 1988, *Les pédagogies nouvelles*, PUF, coll. « Que sais-je ? »

Vigarello G., 1993, « Synthèse des travaux », pp 253-261, in Chartier D. et Lerbet G., 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Editions L'Harmattan