

## Recherche-action et formation des enseignants par production de savoirs. Éléments pour une expérimentation

*Ahmed GHOUATI<sup>1</sup>*

### Résumé

Avec une vision fonctionnaliste du système éducatif, le ministère de l'éducation nationale en Algérie a toujours considéré que les organes, instances et acteurs de terrain, mus théoriquement par les mêmes motivations et objectifs, n'ont d'autres choix que d'appliquer des réformes éducatives toutes exogènes et introduites par le haut. En outre, dans un projet politique et unitaire de l'État, la diversité pédagogique et les particularismes culturels et linguistiques aussi bien des enseignants que des usagers étaient (sont) perçus et présentés officiellement comme un obstacle pour la fondation d'une « culture nationale », d'une « pédagogie nationale », une histoire nationale et, enfin, une idéologie qui se veut rationnelle et scientifique. C'est dire que les conditions d'échec des réformes, notamment la non-participation des enseignants et l'éloignement des établissements des lieux de la décision, étaient régulièrement réunies depuis plusieurs années en Algérie.

Se pose alors quelques questions : comment susciter l'innovation pédagogique chez des enseignants ? Comment assurer une meilleure diffusion des résultats de la recherche en éducation ? Et enfin comment scolariser les langues et cultures locales dont les enfants sont les porteurs ?

Pour y répondre, nous soumettons à l'épreuve des faits une recherche-action visant une formation des enseignants par production de savoirs pour appuyer un travail de recherche sur une éducation interculturelle dans le cadre d'une école pluriculturelle en Algérie (Cf. Ghouati, 2000).

**Mots-clés :** École pluriculturelle, Recherche-Action, Formation des enseignants, Production de savoirs, Alternance, Université.

### Abstract

With a functionalist vision of the education system, the legislator in Algeria has always considered that the bodies, authorities and actors in the field, theoretically driven by the same motivations and objectives, have no choice but to implement educational reforms and introduced from the top. In addition, in a political and unitary project of the State, the educational diversity and the cultural and linguistic particularities of both teachers and users were (are) perceived and formally presented as an obstacle to the foundation of a "national culture "A" national pedagogy ", a national history and, finally, an ideology that aims to be rational and scientific. This means that the conditions for failure of the reforms, in particular the non-participation of the teachers and the remoteness of the establishments of the places of the decision, had been regularly gathered for several years in Algeria.

---

<sup>1</sup> . Maître de Conférences, Université Clermont Auvergne UCA. Laboratoire « Activité, Connaissance, Transmission, Éducation » (ACTé, UCA)

Then there are some questions: how to create pedagogical innovation among teachers? How to ensure a better dissemination of the results of research in education? And finally how to school the local languages and cultures whose children are the carriers?

To answer this question, we put to the test the facts an action research aimed at training teachers by producing knowledge to support research work on intercultural education in the context of a pluricultural school in Algeria (see Ghouati, 2000).

**Keywords:** Multicultural School, Research-Action, Teacher Training, Knowledge Production, Alternation, University.

## Introduction

Malgré la centralité des questions éducatives depuis l'indépendance politique de l'Algérie (en 1962), il y a peu de recherches et de débats scientifiques sur les réformes introduites dans le système éducatif. C'est seulement après l'échec constaté de l'École Fondamentale Polytechnique (EFP) et plus particulièrement de la méthode pédagogique dite « nationale » à la fin des années 1980 que des éléments de bilan scientifique ont été versés au débat public (Boudalia-Greffou, 1989).

Orientée par les différents plans de développement industriel et économique, l'École Fondamentale Polytechnique (EFP)<sup>2</sup> se révèle à l'analyse d'abord comme un cadre normatif et un outil de préparation de la main-d'œuvre<sup>3</sup> pour l'économie et, plus largement, de diffusion d'une « culture scientifique et technique » parmi les élèves. De ce fait, sa normativité a inscrit les usagers dans un ordre où les savoirs positifs et les sciences expérimentales sont opposés aux valeurs proprement culturelles et aux différents sens qu'ils peuvent générer au niveau des usagers. L'acculturation était (est) donc l'objectif majeur et la méthode pédagogique dite « nationale » était le moyen d'une insistance sur la composante « scientifique et technique ».

En outre, l'analyse des manuels scolaires, notamment ceux d'histoire et d'éducation civique, indique très clairement de très faibles références aux cultures locales – en tant qu'histoires, mythes, normes et valeurs – par rapport aux repères dits « authentiques » en général et de la morale religieuse savante en particulier. Enfin, l'observation et l'analyse d'emplois du temps et la distribution des contenus d'enseignement fait ressortir une orientation qui se voulait « polytechnique ».

Mais derrière l'EFP, il y a tout un projet politique et unitaire de l'État dans lequel la diversité pédagogique et les particularismes culturels et linguistiques aussi bien des enseignants que des usagers étaient (sont) perçus et présentés comme un obstacle pour la fondation d'une « culture nationale », d'une « pédagogie nationale »<sup>4</sup> - au sens où l'entend Boudalia-Greffou (op. cit.) -, une histoire nationale et, enfin, une idéologie rationnelle et scientifique.

Du point de vue institutionnel, pour mettre à distance les critiques scientifiques de fond, l'accent politique est toujours mis explicitement sur les transformations morphologiques et quantitatives du système éducatif. Or, si effectivement on peut constater l'extension continue des effectifs et des structures éducatives et autres instances de logistique, de formation et de gestion pour inscrire toujours plus d'élèves et d'étudiants – qui se comptent désormais par millions d'inscrits-es -, le système éducatif dans son ensemble n'en reste pas moins très sélectif et marqué par plusieurs dysfonctionnements récurrents (Kennouche, Haddab et Khenniche, 1982 ; Ghouati, 2000 ; Benarab, 2007 ; Tounsi, 2016).

---

<sup>2</sup> Construite à une époque de valorisation du « modernisme technologique », sur un modèle usité entre autres dans l'ex-RDA et pensée comme un dispositif-clé dans la relation école-production pour préparer la main d'œuvre nécessaire pour le développement technique et industriel, cette école a été introduite en 1977 à titre expérimental avant d'être généralisée à partir de 1980-1981.

<sup>3</sup> La durée de scolarisation a été portée à 9 ans et ses concepteurs pensaient ainsi fournir les bases nécessaires soit pour les études techniques soit pour les professions manuelles pour les élèves qui n'iraient pas au lycée.

<sup>4</sup> Basée pour l'essentiel sur une relation de type behavioriste « stimulus – réponse » et suivie d'un renforcement, s'apparentant finalement à un conditionnement pavlovien.

Plus récemment, malgré les réformes européennes (par exemple celles qui sont basées sur l'approche par compétences) introduites à partir de 2003-2004 – dans le cadre de la libéralisation socioéconomique - et des mesures structurelles prises depuis la promulgation de la *Loi d'orientation* de 2008, parmi les dysfonctionnements régulièrement soulignés on peut relever entre autres une faible prise en charge de la diversité culturelle et linguistique et une formation des enseignants déficiente sur les plans scientifique et pédagogique (MEN<sup>5</sup>, 2017), donnant une grande production de l'échec et une insatisfaction de toutes les parties prenantes (enseignants, employeurs, parents, élèves ou étudiants) quant à la qualité des prestations pédagogiques et des diplômés (Ghouati, 2019a et 2019b).

Se pose alors quelques questions : comment susciter l'innovation pédagogique chez des enseignants ? Comment assurer une meilleure diffusion des résultats de la recherche en éducation ? Et enfin comment scolariser les langues et cultures locales dont les enfants sont les porteurs ?

Nous plaçant dans une perspective de changement éducatif comme une « utopie nécessaire »<sup>6</sup>, nous soumettons à l'épreuve des faits une recherche-action en tant que cadre théorique et pratique qui permet de faire travailler ensemble enseignants et chercheurs dans le double objectif d'innover en pédagogie et de produire des connaissances sur le système éducatif à partir de problématiques éducatives locales. Cette proposition prolonge un travail de recherche sur une éducation interculturelle dans le cadre d'une école pluriculturelle en Algérie (Cf. Ghouati, 2000). Dans cette contribution, nous nous limitons à la formation des enseignants, notamment de l'enseignement primaire et moyen, par production de savoirs.

## 1. Une stratégie de réforme de type top-down

Quand on examine les réformes éducatives introduites en Algérie, des premières années de l'indépendance politique à nos jours, on est frappé par au moins deux caractéristiques : les réformes sont toutes exogènes et toujours introduites par le haut (i.e. allant du ministère jusqu'aux établissements et aux enseignants). En effet, avec une vision toujours rationaliste et fonctionnaliste du système éducatif, le ministère de l'éducation nationale a toujours considéré que les organes, instances et acteurs de terrain, mus théoriquement par les mêmes motivations et objectifs, n'ont d'autres choix que d'appliquer les directives reçues. C'est dire que les conditions d'échec des réformes<sup>7</sup>, notamment la non-participation des enseignants et l'éloignement des établissements des lieux de la décision (Dupriez, 2015), étaient bien réunies depuis plusieurs années en Algérie.

Dans une sorte de taylorisme éducatif généralisé, le ministère de l'éducation nationale a toujours visé le contrôle local, par la voie de l'inspection/administration et la conformation des pratiques enseignantes – par la formation et la généralisation d'outils communs, type

---

<sup>5</sup> Ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>6</sup> L'expression est de Jacques Delors (1999) qui développe dans le rapport remis à l'Unesco quatre dimensions éducatives : apprendre à **connaître**, apprendre à **faire**, apprendre à **vivre ensemble** et apprendre à **être**.

<sup>7</sup> Parmi un ensemble de facteurs en interaction - environnement, parents, élèves, etc. -, étudiés dans 25 pays de l'OCDE, influençant directement la qualité de l'enseignement et des formés, le facteur humain, notamment les enseignants, semble le plus déterminant : « *Le corps enseignant, la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires, est au centre des efforts visant à améliorer l'enseignement.* » (OCDE, 2005).

manuel scolaire ou « fiche pédagogique ». Le problème est que cette stratégie de réforme a certes facilité la transmission de savoirs de base aux élèves et le contrôle politique et idéologique sur le corps enseignant, mais dans le même temps annihilé l'autonomie pédagogique et scientifique et exclue pratiquement toute possibilité d'innovation et/ou d'adaptation aux environnements humains, matériels et symboliques locaux auxquels sont confrontés les enseignants et leurs élèves (Ghouati, 2000).

### 1.1. Qu'entend-on par éducation et recherche-action ?

Par éducation on entend, ici, « la galaxie paideia » (Morsy, 1993) par laquelle une civilisation, insérée dans le patrimoine de l'humanité, mobilise ce qu'elle a produit de mieux afin d'assurer l'épanouissement et la socialisation des jeunes générations. Dans cette contribution, l'éducation est dite interculturelle en raison des richesses historiques et culturelles<sup>8</sup> de l'Algérie – ayant une matrice civilisationnelle arabo-berbère, africaine et méditerranéenne – qui peuvent et doivent enrichir les valeurs, les contenus et les méthodes pédagogiques. Dans un monde globalisé, multiculturel et de plus en plus interconnecté, seule la perspective interculturelle de l'éducation permet une « *éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents* » (Camilleri, 1985, p 154). De ce fait, elle ne se réduit ni à une discipline scolaire ou universitaire isolée ni à une éducation exclusive au sein d'un curriculum hégémonique. C'est une option fondamentalement interculturelle, scientifique et humaniste qui scolarise entre autres les langues et cultures de ses usagers, tout en leur donnant les outils intellectuels pour penser et innover<sup>9</sup> dans une société et un monde pluriels. Pour paraphraser Fabre (2011), l'interculturel serait une autre manière « d'éduquer pour un monde problématique ». L'option interculturelle implique donc la réciprocité dans les échanges et une prise en compte de la complexité et des antagonismes et/ou conflits potentiels dans les relations entre cultures (Clanet, 2002). Mais pour que l'élève puisse « s'autoriser » à innover à son tour et (re)penser le monde pluriel, l'enseignant doit avoir ouvert le chemin en étant lui-même reconnu et considéré comme acteur-auteur dans son établissement. En reprenant une idée d'Ardoino, en tant qu'enseignant « c'est parce que je m'autorise que l'élève s'autorise » (Berger, 2001).

Mais la reconnaissance de l'enseignant comme acteur-auteur commence dès sa formation. Car, étymologiquement, l'auteur est celui qui est à l'origine de quelque chose, à l'origine de soi. L'acteur est celui qui fait quelque chose. Autrement dit, l'assemblage des deux signifie que l'enseignant est conduit à se faire ou « d'être soi » tout en faisant et en pensant les actions d'enseignement.

D'autre part, étant donné qu'une recherche-action produit toujours des effets sur

---

<sup>8</sup> Partie intégrante de l'ensemble maghrébin, la situation algérienne est cependant plus marquée par l'acculturation et la faible intégration du pluralisme culturel et linguistique que par les rencontres sereines entre cultures et langues - estimées, en théorie, égales en pouvoir et en prestige socio-économiques. Au plan strictement politique, l'expérience quasi quotidienne du peuple est encore dominée par l'expérience de la détresse. Or, du point de vue de la philosophie de l'éducation, « le pédagogique se constitue (...) à partir d'une détresse de nature essentiellement politique, c'est-à-dire ayant trait à l'origine de la socialité, à la dissociation et à l'association » (Jan Masschelin, 1994, p 97). En d'autres termes, à la suite d'une détresse politique, une communauté est renvoyée à une « détresse d'identité », au sens d'un « être-ensemble » à (re)construire, sous-jacent à la problématique de l'éducation/formation.

Toute éducation, pour être opérationnalisée en politique socio-éducative et soutenue par une ou plusieurs technologies pédagogiques, suppose d'abord des choix philosophiques. La philosophie s'entend ici comme une élucidation et une affirmation de valeurs lesquelles, sans être spécifiques à l'école, fondent l'acte éducatif.

<sup>9</sup> L'innovation peut être définie comme « l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion » (Cros, 2005).

l'organisation où elle est introduite, notamment sur les relations, le mode de fonctionnement, les représentations des acteurs, etc. (Dubost et Lévy, 2006), le dispositif nécessite le consentement de tous les acteurs participants, notamment les enseignants à former. En visant à doter tous les acteurs de la scène éducative de moyens d'améliorer leurs pratiques professionnelles grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours, le dispositif de recherche-action se base sur deux dimensions :

1. Une dimension praxéologique, avec des objectifs opérationnels et des hypothèses à soumettre à l'épreuve des faits, par exemple dans le cadre d'un protocole de recherche par observation de type avant-après ;
2. Une dimension scientifique ayant pour but de comprendre et/ou d'approfondir certains mécanismes pédagogiques, psychosociologiques, etc.

Dans la pratique, une recherche-action offre quelques avantages non négligeables qui constituent en même temps des objectifs opérationnels, à savoir :

A/ Une recherche-action enclenche une dynamique participative et innovatrice, pour peu que l'on cède une marge de liberté aux participants ;

B/ Elle est source d'enrichissement et de développement professionnels (intellectuel ou culturel) pour les personnes qui s'y engagent ;

C/ Elle aide à poser et surtout à résoudre collectivement ne serait-ce que partiellement des problèmes éducatifs complexes qui concernent aussi bien la pédagogie, la gouvernance des établissements que les contenus d'enseignement. De ce fait, au même titre qu'une recherche fondamentale, une recherche-action implique une rigueur méthodologique et théorique ;

D/ Selon le type de « contrat » de recherche établi au départ, la recherche-action assure toujours une meilleure diffusion des résultats la recherche dans la pratique ;

E/ Enfin, par sa nature même, une recherche-action atténue la coupure entre chercheurs et praticiens ou enseignants.

## 1.2. Pourquoi une formation des enseignants par production de savoirs ?

Une formation par production de savoirs ne se réduit 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'enseignant appelé à être « 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 universitaire 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'État - 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<sup>10</sup> 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 (Etienne et al., 2009) 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 variés (Astolfi, 1995) -, et de former des sujets mais sans jamais se satisfaire d'une activité répétitive ou routinière.

### **1.3. 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 toute la société. 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.

Cela étant, 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, l'enseignant doit disposer d'une large palette de « compétences professionnelles »<sup>11</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

---

<sup>10</sup> Dans le modèle de Humboldt, une université humaniste et scientifique est par excellence un lieu de production de savoirs et les acteurs de la recherche transmettent aux étudiants des contenus scientifiques qu'ils enrichissent continuellement par leurs recherches. L'évolution de la réflexion pédagogique et didactique aidant, la transposition didactique opérationnalisée par les enseignants pour passer des savoirs universitaires aux savoirs enseignés, peut être déstabilisante pour les étudiants. Autrement dit, la réception de savoirs transformés s'oppose à l'apprentissage par observation et réflexivité, propre à la démarche de recherche. Dans ces conditions, c'est à l'étudiant de découvrir les règles du jeu universitaire, de décoder et de retraduire les connaissances reçues, comme travail préalable et obligé pour son affiliation à l'université (Coulon, 1997).

<sup>11</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).

« Éducation 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 pluriculturelle – telle que définie plus haut (Ghouati, op. cit.) - 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.

## 2. 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** orientée sur les contenus à enseigner ou apprentissages culturels et scientifiques généraux; **une formation pédagogique et didactique** tournée vers les manières d'enseigner ou la préparation pratique au métier; enfin, **l'individualisation et la guidance de mémoire de fin d'études** en fonction de l'objectif spécifique de production de savoirs.

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, 1990). 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** visant à renforcer les savoirs à enseigner et qui inclut aussi bien l'histoire, la sociologie que la philosophie et l'anthropologie 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**, conçues comme savoirs qui peuvent également servir pour enseigner, notamment 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 (Clanet, op. Cit.), 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, 2017, p 4).

Or cette réconciliation permet de faire des liaisons 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 chez l'enseignant en formation.

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 en classe. Mais il faut bien, ici plus qu'ailleurs, tenir compte d'une vieille mise en garde : les élèves 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. Selon Ouellet (1991), pour que cette formule 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 ne 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 voyage, 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** de mémoire de fin d'études 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 enseignant 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.

Mais il y aurait aussi 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. À titre d'exemple, rappelons que le mouvement précurseur en matière d'alternance de type intégratif<sup>12</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 des nécessités et 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).

---

<sup>12</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)

Or revenir au terrain avec un autre éclairage, par rapport à ses 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 concrètement 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 et de la formation -, 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 avec une méthodologie 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 scolaires, le rapport au groupe-classe et probablement aussi le rapport à soi.

### **3. Que peut-on évaluer à la fin de la recherche-action ?**

Une évaluation concrète dépendra à la fois de la durée de la formation, des enseignants-chercheurs impliqués (ou l'encadrement), des établissements et des enseignants qui se seront engagés dans le dispositif. D'autre part, telle que nous l'avons explicité, la mise en œuvre du dispositif de recherche-action a trois niveaux interdépendants qui influencent la qualité de la formation par production de savoirs : l'organisation, la formation (dont l'encadrement) et les enseignants formés. Ces trois niveaux constituent donc les piliers sur lesquels peut s'appuyer l'évaluation quantitative et qualitative du dispositif. Nous entendons par qualité de la formation, la capacité du dispositif de recherche-action à provoquer des changements (Endrizi, 2014).

Opposée au contrôle quel qu'il soit, l'évaluation proposée dans ce dispositif s'inscrit dans le modèle de l'évaluation comme problématique ou recherche de sens dans un processus continu. On peut tout à fait prendre en compte le « référentiel de compétences des enseignants » et le « référentiel général des programmes », mais cette évaluation essentiellement qualitative est loin de vouloir porter un jugement définitif. Nous l'envisageons plutôt dans une perspective d'aide à la formation et à la co-construction de connaissances.

À la fin de la phase de la recherche-action, les questions suivantes peuvent orienter l'évaluation qualitative et quantitative.

- Quels changements a-t-on observés aux niveaux de l'organisation, de la formation et des enseignants ?
- Quels effets ces changements ont-ils eu sur les enseignants et quel(s) sens leur donnent-ils sur les plans humains et professionnels ?

- Quelles sont les productions des enseignants - consignées dans les mémoires de fin de formation et validées par les jurys de fin de formation - et combien peuvent-elles être transférées dans l'enseignement ?
- Qu'avons-nous appris en tant qu'équipe de guidance ou d'encadrement à propos des enseignants ? À propos du dispositif de recherche-action et des établissements ?
- Sur quels plans ce dispositif peut-il finalement être amélioré avant d'être éventuellement généralisé et/ou élargi à d'autres contextes ?

Outre l'évaluation réalisée par un ou des jurys de fin de formation – impliquant des enseignants-chercheurs, des enseignants, des représentants de l'éducation nationale, etc. - sur la base des rapports rendus par les enseignants, l'évaluation quantitative peut être complétée au moyen d'une grille comportant l'ensemble des dimensions et critères retenus à l'entrée du dispositif. Quant à l'évaluation qualitative, elle peut être menée à l'aide d'entretiens semi-directifs avec un échantillon d'enseignants ayant participé à la formation.

## Conclusion

La mise en place 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-action sur le terrain qui articule les nécessités à la fois théorique et pratique de la professionnalisation des enseignants.

Le dispositif de recherche-action proposé pour former les enseignants répond à cette double exigence en même temps qu'il permet leur implication en les reconnaissant d'emblée comme auteur-acteur et facilite la diffusion des résultats de la recherche scientifique en éducation, dans le cadre d'une école pluriculturelle mettant en œuvre une éducation interculturelle.

## Références

- 1- Astofli, J.-P., (1995). Savoirs et savoir-faire dans le métier d'enseignant: un point de vue didactique, in Bentolila A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris : Editions Nathan, 105-113.
- 2- Benamar, A. (2004). *Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ?*  
<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7019.pdf>
- 3- Benarab, A. (2007). « Les indicateurs du système éducatif », In Benarab A. (Dir.), *Le système éducatif en Algérie. Évaluation, réformes et perspectives*, Constantine : Bahaeddine Editions, pp 9-51

- 4- Berger, G. (2001). Innovation ? Entretien, In Bouchard P., *Innovation École !* Paris : Éditions Autrement
- 5- Boudalia-Greffou, M. (1989). *L'École algérienne, de Ibn Badis à Pavlov*, Alger : Editions Laphomic
- 6- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris-Lausanne : UNESCO/BIE-Delachaux et Niestlé
- 7- Charlot, B. et Bautier, E. (1991). *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, Rapport de recherche ESCOL, Université Paris VIII
- 8- Chartier, D. (1986). *À l'aube des formations par alternance*, Paris : Editions Universitaires/UNMFREO
- 9- Chartier, D. et Lerbet, G. (coord.) (1993). *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Paris : Editions L'Harmattan
- 10- Clanet, C. (2002). *L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation*, IUFM de Toulouse, [https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/index.php/download\\_file/view/.../174/](https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/index.php/download_file/view/.../174/)
- 11- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*, Paris : Editions PUF
- 12- Cros, F. (2005). Innovation. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Éditions Retz
- 13- Delors, J. (1999). *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris : Unesco
- 14- Dubost, J. et Lévy, A. (2006). Recherche-action et intervention, *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville-Sainte Agne : Éditions Erès, 391-416
- 15- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck.
- 16- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossier de veille de l'IFE*, (93), 1-44.
- 17- Etienne, R. et al. (2009). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Louvain-la-Neuve : Éditions de Boeck
- 18- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris : Éditions PUF, collection « L'interrogation philosophique »
- 19- Ghouati A. (2019a). Développementisme et enseignement supérieur. Pourquoi l'Algérie n'a pas d'université ?, Dans Dirèche K. (Dir.), *L'Algérie au présent : Entre résistances et changements*, Paris: Éditions IRMC-Karthala, 681-697, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02137547>
- 20- Ghouati A. (2019b). *Réformes universitaires et insertion des diplômés en Algérie*. Alger : Éditions CREAD
- 21- Ghouati, A. (2000). *Multiculturalisme et éducation. Pour une école fondamentale polyculturelle en Algérie. Approche multiréférentielle du système éducatif*. Lille : Éditions Presses Universitaires du Septentrion
- 22- Kennouche, T., Haddab M. et Khenniche I. (1982). *Les jeunes ruraux et l'école. Mythe et réalités*, Alger : CREA
- 23- Léon, A. (1979). « L'image de l'enseignant hier et aujourd'hui : apports de l'histoire de l'éducation », in *Psychologie française*, N°3-4, 195-204,
- 24- Lerbet, G. (1993). Information, connaissances, savoirs. In Chartier D. et Lerbet G., 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Paris : Éditions L'Harmattan, 27-35,

- 25- Le Than, Khoi. (1992). *Éducation et civilisation. Sociétés d'hier*, Paris : Éditions BIE/Unesco-Nathan
- 26- Masschelein, J. (1994). L'éducation de la communauté. Pourquoi faut-il l'éducation ?, in Hannoun H. et Drouin-Hans A.M. (Dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*, Actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres », octobre 1993, CNDP/CRDP de Bourgogne, 97-102,
- 27- Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? » (Réédition)
- 28- MEN, 2017, *l'École algérienne : les défis de la qualité. Cadrage statistique 2016-2030*. Politiques éducatives. Alger : Ministère de l'éducation nationale, 2017
- 29- Morsy, Z. (1993). La galaxie paideia, préface in *Perspectives*, N°85-86, spécial « Les penseurs de l'éducation », Paris : Éditions UNESCO, 7-19
- 30- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris : Editions L'Harmattan
- 31- Paquay, L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (1998). *Former des enseignants professionnels*, Louvain-la-Neuve : Editions De Boeck et Larcier
- 32- Pineau, G. (1993). Le temps dans la production de savoir, in Chartier D. et Lerbet G., 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Paris : Editions L'Harmattan, 227-232
- 33- Ramond, Cl. (1993). La prise de conscience, in Chartier D. et Lerbet G., 1993, *La formation par production de savoirs*, Actes du colloque des 1-2/10/90, Université de Tours, Paris : Editions L'Harmattan, 156-164
- 34- Resweber, J.-P. (2017). *Les pédagogies nouvelles*, Paris : Editions PUF, coll. « Que sais-je ? », réédition
- 35- Senouci, Z. (2003). La formation des maîtres de l'enseignement fondamental : rupture ou continuité ? [www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7125.pdf](http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7125.pdf)
- 36- Tounsi, M. (2016). « La scolarité obligatoire en Algérie : ambitions et défis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 73 | 2016, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5601> ; DOI : 10.4000/ries.5601
- Vigarello, G. (1993). Synthèse des travaux, 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, 253-261