

La Formation des Enseignants : Enjeux et Perspectives

Sakina Benmoussa, Ecole Normale Supérieure - Constantine, Algérie

Résumé.

Généralement les dispositifs de formation des enseignants incluent et, cela selon le principe de l'alternance, l'articulation savoirs savants/savoirs professionnels. Toutefois, selon les situations et selon les demandes formulées dans les cahiers de charge des employeurs, ce principe est différemment apprécié et actualisé dans les programmes de formation des enseignants. Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons de décrire le dispositif de la formation des enseignants en vigueur dans les ENS, de souligner que si le principe de l'alternance est respecté, les objets d'analyse construits dans la perspective de la formation ainsi que des démarches réflexives, peuvent être des tremplins pour réellement réaliser l'articulation savoirs savants/savoirs professionnels

ملخص

وَفَقَّأً لِمَبْدَأِ التَّنَاطُوبِ، يَنْطَوِي جِهَازُ التَّكْوِينِ عَادَةً عَلَى عِلَاقَةِ المَعَارِفِ العَارِفَةِ بِالمَعَارِفِ المِهْنِيَّةِ. غَيْرَ أَنَّهُ حَدِثَ تَبَايُنٍ فِي تَقْدِيرِ وَتَحْدِيثِ هَذَا المَبْدَأِ فِي بَرَامِجِ تَكْوِينِ الأُسَاتِذَةِ، وَذَلِكَ تَبَعًا لِلحَالَاتِ وَالمَطْلِبَاتِ الَّتِي تَنْطَوِي عَلَيْهَا دِفَاتِرُ شُرُوطِ المَسْتخْدِمِينَ. مِنْ جَانِبِنَا، سَنَحَاوِلُ الحَدِيثَ فِي هَذِهِ المَقَالَةِ عَنِ جِهَازِ تَكْوِينِ الأُسَاتِذَةِ المَعْمُولِ بِهِ فِي المَدَارِسِ العَلِيَا لِلأُسَاتِذَةِ، مَعَ لَفْتِ الأَنْتِبَاهِ إِلَى أَنَّهُ لَوْ تَمَّ احْتِرَامُ مَبْدَأِ التَّنَاطُوبِ، فَإنَّهُ كَانَ مِنَ المُمْكِنِ الجَعْلُ مِنْ مَوْضُوعَاتِ تَحْلِيلِ وَإِجْرَاءَاتِ تَفْكِيرِ وَسَائِطِ تَرْيِطِ بَيْنَ عِلَاقَةِ المَعَارِفِ العَارِفَةِ بِالمَعَارِفِ المِهْنِيَّةِ.

*« Ces métiers impossibles,
ces métiers où l'on est confronté à l'autre,
à soi, à la relation, à la différence,
mais aussi à l'impossibilité de bien faire constamment
et souvent à l'échec. »*
D'après Sigmund Freud

L'enseignant est la pièce maîtresse de l'institution scolaire et de son bon fonctionnement. Son statut et son rôle varient et, cela en liaison avec l'évolution du statut et du rôle de l'institution éducative, (institution publique, privée). L'école est aussi traversée par de nombreuses réformes, de réajustements, et réaménagements. L'école comme lieu d'apprentissage et de formation, espace de socialisation et de promotion représente de toute évidence un enjeu où se cristallisent toutes les mutations. La formation des enseignants, initiale et continuée comme vecteur de changement rend nécessaire la mise en place de dispositifs répondant à des critères de qualité.

Conception de l'enseignant et de l'enseignement : Quelles en sont les configurations possibles et ce quelles impliquent au niveau des choix de formation ?

L'enseignant est celui qui entretient une multitude de rapports avec le savoir, avec la, ou les matières d'enseignement, (exemple PEP Arabe), les apprenants, l'institution, la collectivité scolaire. Ces rapports pluriels et diversifiés font que l'enseignant se retrouve d'emblée dans un rôle de médiateur entre des forces génératrices de tension et pour lequel en tant que novice il n'a pas été suffisamment préparé.

Rapport au savoir et aux matières d'enseignement : Ce Rapport au savoir et à la matière enseignée et aux objets d'enseignement apprentissage s'inscrit dans une nécessaire exploration du savoir codifié, objet futur de la relation didactique et renvoie à une composante de type épistémologique.

Rapport aux apprenants : Exploration des connaissances des élèves à propos de ce savoir, de leurs pratiques langagières et de leurs représentations sociales. Ce rapport renvoie à une composante de type psychologique

Rapport à l'institution : Le contexte social et le contexte éducatif : statut, rôle et devoir composante sociale

Rapport au métier : Représentations et posture d'action, composante praxéologique.

Tous ces rapports complexes qu'entretient un enseignant nécessitent l'exploration de champs hétérogènes qui réfèrent à des dimensions plurielles : épistémologiques, psychologiques, praxéologiques, institutionnelles et sociales.

Il est important aussi, de souligner que la plupart des enseignants ne se sont pas engagés dans l'enseignement en connaissance de cause, la sécurité de l'emploi constitue la motivation par excellence dans le contexte socio culturel qui est le notre ; de plus l'illusion que de solides connaissances sont suffisantes pour exercer le métier d'enseignant ne rendent pas lisibles les enjeux de la formation.

La conception dominante encore parmi les formateurs et certaines institutions est que l'enseignant est d'abord un transmetteur de savoirs disciplinaires et que par conséquent la formation initiale d'un enseignant doit être essentiellement centrée sur les contenus. L'enseignant a été de tout temps considéré comme étant le spécialiste d'une matière, de sa matière, d'un domaine et, que pour devenir un enseignant expert, il est d'abord nécessaire de connaître les bases théoriques dans les différentes matières. Cette conception de l'enseignant expert « comme applicateur de principes généraux qui ont été établis par des spécialistes » pose beaucoup de problèmes surtout pour la formation de l'enseignant novice dans la mesure où elle suscite de nombreuses interrogations. Quand doit-il appliquer tel ou tel principe ? Sur quels critères va-t-il choisir le principe qui convient ? Quels bénéfices peut-il escompter de telle application ? Comment articuler des principes concurrents face à un cas concret ?

En référence aux travaux des spécialistes et, à la littérature consacrée, la conception de l'enseignement et de l'enseignant et, cela en fonction des choix préalables, a connu des mutations successives mais qui s'inscrivent dans une réalité qui en modèle les contours ; La réflexion qui se dégage à l'heure actuelle est à une formation de *type réflexif*. Il nous a semblé important dans un premier temps de présenter les diverses conceptions de l'enseignement et de l'enseignant et de dégager les dimensions que chaque conception implique au niveau des choix de formation. Notre présentation

prend appui sur les travaux de Paquay et Wagner (*in Former des enseignants professionnels, de Boeck 2006*). Les deux auteurs développent et, cela dans le but de jeter les bases d'un référentiel de compétences professionnelles, un cadre d'analyse et montrent à chaque fois que selon les choix préalables, les compétences prioritaires diffèrent et que des pratiques de formation spécifiques sont privilégiées.

Ils définissent à cet effet six paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement dont chacun est identifié par une appellation désignant l'enseignant :

- 1 - Un « maitre instruit », celui qui maîtrise des savoirs,
- 2 - Un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir - faire techniques,
- 3 - Un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés,
- 4 - Un « praticien-réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable plus ou moins théorisé,
- 5 - Un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo- sociaux des pratiques quotidiennes,
- 6 - Une « personne » en relation et en développement de soi.

Ils soulignent par ailleurs que selon le paradigme adopté, non seulement les perspectives de formation sont différentes, mais surtout les modes d'action diffèrent ; Le type de compétence auquel on aboutit est fortement lié à la conception de l'enseignement et à la méthode de production

Quelles en sont les conséquences sur la structuration et l'organisation de la formation ? Les réponses apportées par les deux auteurs pour spécifier chaque paradigme renvoient à des aspects privilégiés qui sont considérés importants pour chaque entrée:

Entrée 1- Apports théoriques quant aux disciplines à enseigner et quant aux principes didactiques et pédagogiques, apports concentrés en début de formation et les stages sont reportés en fin de formation, on privilégie les cours théoriques

Entrée 2- Développement en regard des démarches de « job-analysis » ; Le poste de travail est décomposé en fonctions et, celles-ci en tâches ; Compétences spécifiques à acquérir ; Les programmes de formation sont structurés ainsi de façon modulaire, chaque module devant atteindre une compétence particulière ; Souvent les savoir-faire se réalisent par le micro enseignement et renvoient à une conception additive de l'acquisition des connaissances.

Entrée 3- Fait référence à *l'enseignant expert*, à ses démarches, à ses façons de faire ; L'enseignant de métier peut être considéré comme un bon bricoleur, ou plutôt comme un artisan qui excelle dans l'art de

rassembler les matériaux disponibles et les structurer en un projet qui prend du sens intuitivement (Perrenoud, 1982)

Limites : cette image ne rend pas compte des mécanismes mis en jeu. L'enseignant est un preneur de décisions qui doit trouver des solutions, des réponses adaptées aux situations de la classe. Comment former à cette pratique du métier ? Par les stages ?

Entrée 4- Le métier d'enseignant tend à être considéré comme une profession. Un professionnel réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité. Le professionnel est autonome non seulement en tant qu'il peut autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse de ses pratiques et des résultats de celle-ci.

« La *professionnalisation* c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser. » Perrenoud (1994). Par une réflexion sur sa pratique et ses effets, le praticien se constitue un « savoir d'expérience » Tardif (1993). Cette conception est développée dans de nombreux travaux actuels à propos du praticien réflexif.

Quelles stratégies va-t-on privilégier pour former des praticiens réflexifs ? Les moyens développés au regard de la littérature consacrée et cités, par les auteurs sont multiples :

- Réaliser un « diagnostic situationnel »
- Produire des démarches instrumentées d'enseignement en référence à une théorie de psychologie cognitive
- Préparer des leçons en explicitant les choix effectués
- Comparer deux procédés dans une situation donnée
- Associer les étudiants à l'évaluation de leurs stages.....

Les stages peuvent être au cœur de la professionnalisation d'enseignants réflexifs s'ils sont préparés, encadrés et exploités dans cette perspective ; Diverses modalités ont été développées :

- l'analyse de situations problèmes, analyse de pratiques professionnelles, auto confrontation
- le journal de bord
- les mémoires professionnels

Le point critique d'une formation « d'enseignants réflexifs » à travers les stages est cependant l'organisation de l'accompagnement par des « maîtres de stages » qui ont eux mêmes étaient habitués à réfléchir sur leurs pratiques.

Au regard de ce qui vient d'être présenté, il nous semble important de souligner que les différentes entrées ne sont pas antinomiques mais complémentaires ; Un enseignant réflexif doit pouvoir exercer sa réflexion

sur des savoirs construits. Il appartient aux décideurs et, cela selon les choix de formation et de société, de proposer des plans de formation construits sur des référentiels de compétences à même de déboucher sur la professionnalisation. Dans cette perspective, un professionnel est un analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif.

La formation des enseignants en vigueur dans les écoles normales supérieures ENS.

Le Principe d'alternance

Généralement les dispositifs de formation incluent et, cela selon le principe de l'alternance, l'articulation savoirs savants / savoirs professionnels. L'alternance désigne le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part, un " institut de formation initiale ", d'autre part un ou plusieurs " lieux de stages ". Cette alternance n'est pas formatrice en tant que telle, elle n'est que la condition nécessaire d'une *articulation* entre théorie et pratique (Perrenoud, 2000). Comment se réalise cette articulation dans les dispositifs de formation ? Quelle en est la conception ? Comment se construit la mise en cohérence entre les différents partenaires afin que cette alternance ne soit pas un simple va et vient entre deux espaces de formation distincts, mais s'inscrive dans le processus de formation ?

La formation professionnalisante dans les ENS s'articule à la formation initiale selon des modalités qui concourent à respecter le principe de l'alternance conçu comme articulation. En effet les enseignements professionnalisant apparaissent dès la première année du cursus scolaire, les enseignements de psychopédagogie et de didactique de la discipline en troisième et quatrième année et cinquième année pour la formation de cinq ans. Ce n'est pas tant leur apparition dans le cursus de formation qui est importante en soi, mais la dynamique que cela peut générer sur le processus de formation même. Cette articulation formation initiale / formation professionnelle permet de poser les premières réflexions sur le savoir et sur les modalités de sa transmission, sur les tâches que remplit un enseignant. Nous posons que la formation vise à rendre capable à différents niveaux, théorique, idéologique, psychologique et praxéologique, d'effectuer un certain travail : les tâches que doit remplir, effectuer un enseignant, mais aussi de comprendre le pourquoi et le comment de ce que l'on fait et de participer à l'évolution ou à la transformation éventuelle de ce travail. Une approche réflexive sur les situations pédagogiques vécues par le stagiaire en cours de formation permettra de comprendre les enjeux que cette même formation génère. Si dans l'absolu c'est le schéma qui a été retenu, le

dispositif de formation doit repenser le principe même de l'alternance quant à la place des stages dans la mesure où :

Les stages pratiques surviennent en fin de formation et sont généralement vécus pour certains stagiaires comme une formalité à remplir pour achever ou clôturer une formation. Les stages apparaissent et, cela selon des témoignages, insuffisants à former, ou à sensibiliser à la vie d'un établissement, à sa complexité. Quelles sont la place et la fonction des stages au regard du concept d'alternance ? Quels sont leurs rapports avec les autres moments de la formation ? La description fournie par Perrenoud (2000) classe la fonction des stages sous quatre entrées, quatre réponses pas nécessairement incompatibles.

Le stage peut être :

1. Un *terrain* d'illustration, d'application, de mise à l'épreuve et de renforcement de normes professionnelles, d'une *doxa*.
 2. Un *moment* de socialisation professionnelle et d'appropriation des savoirs et des gestes du métier.
 3. Une *épreuve* où se rencontrent et se marient des savoirs rationnels et l'expérience.
 4. Une *composante* d'une démarche clinique et réflexive
- C'est cette dernière composante qui est investie à l'heure actuelle.

Propositions :

- 1- Travailler en amont sur les représentations des maîtres formateurs (enseignants des ENS) afin de dessiner des perspectives de travail s'inscrivant dans une problématique de formation
- 2- Renforcer le dispositif en repensant le principe d'alternance de façon à en faire une véritable articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques : savoirs d'action.
- 3- Repenser le dispositif de formation des maîtres formateur ; (tuteurs enseignants des ENS) Nous ne sommes pas sans ignorer que le maître formateur ne pourra réellement être efficace que si lui-même développe dans sa pratique une approche basée sur la réflexion, réflexions sur les situations d'enseignement apprentissage mises en œuvre dans le cadre de ses enseignements, sur les procédures didactiques explicites, (ex expliciter ses démarches en compréhension de l'écrit)
- 4- Développer un réseau d'école partenaires à même d'accueillir les stagiaires des ENS
- 5- Créer la dynamique nécessaire entre les enseignants de l'école de formation (enseignants des ENS) et les maîtres « d'application », en repensant les modalités d'intervention : équipes mobiles, mixtes (enseignant

tuteur et maître d'application) terrain d'intervention non cloisonné... afin de transformer la juxtaposition en une véritable articulation

Formation des professeurs de langue étrangère

- Construire une compétence didactique susceptible de leur permettre de faire face à la diversité des situations rencontrées sur le terrain

- Organiser des pré professionnalisations dont l'objectif est de donner aux stagiaires les moyens de faire des choix ; ils seront amenés à se poser des questions sur l'apprentissage (des langues), à comprendre les enjeux de l'enseignement d'une langue (étrangère)

Première approche des conditions d'enseignement sur le terrain à travers le stage afin qu'ils puissent se constituer une :

- Didactique institutionnelle : le champ de référence qui sous-tend les instructions et programmes officiels et qui est formulé par l'institution suivant une démarche descendante et dont le but est de normaliser les pratiques des enseignants ; de vérifier, réguler, évaluer le travail de l'enseignant

- Didactique de chercheurs. Articulation théorie –pratique afin d'établir des ponts entre les savoirs savants dont relève les objets à enseigner et les contenus, méthodes directement opérationnels classe

- Didactique personnelle : celle que se construit l'enseignant de terrain orientée vers la résolution de situations problèmes afin d'être capable d'opérer des transpositions didactiques, de choisir les stratégies adéquates, de réguler des enseignements, et se constituer un savoir d'expérience.

Bibliographie.

- Altet, M. (2001) Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40.
- Carbonneau, M. et Hétu, J.-C. (2001) Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 77-96.
- Faingold, N. (2001) Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 137-152.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (Eds.) (2001) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2001) Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (Eds.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 181-20.
- Perrenoud, Ph. (2000) Articulation théorie - pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Texte d'une intervention dans le cadre du colloque « Alternance et complexité en formation » Bordeaux, 16-18 Mars 2000.
- Nancy-Combes, M- F. (2005) Précis de didactique. Devenir professeur de langue. Édition ellipses, 159 p.