

L'impact des formations sur les pratiques pédagogiques des maîtres d'écoles

The impact of training on the pedagogical practices of school teachers

MEBARKI Assia ¹, TOUATI Mohamed ²

¹ Université Mohamed ben Ahmed Oran 2, mebarkiassia81@hotmail.fr

² Université Mohamed ben Ahmed Oran 2, touati_2003@yahoo.fr

Reçu le:11/01/2022

Accepté le:15/06/2022

Publié le:08/10/2022

Résumé :

Dans cet article, nous discutons des dispositions de formation assurées par les centres de pédagogie à l'avancement réelle de la compétence de l'enseignement primaire, en considérant l'impact de ces formations sur les pratiques pédagogiques des maîtres d'écoles. Notre recherche, nous conduit dans des écoles primaires à la wilaya de Laghouat, explore aussi les résultats d'une formation d'une année suggérée aux maîtres des écoles nouvellement recrutés aussi bien que sur les enseignants, que sur les apprenants et l'école. Après avoir présenté et examiné la méthodologie et les résultats, nous analysons ces engagements au développement pédagogiques des enseignants.

Mots clés : compétence ; pratique enseignante ; rentabilité ; évaluation ; formation des enseignants.

Abstract:

In this article, we discuss the training arrangements provided by educational centers for the real advancement of the competence of primary education, considering the impact of such training on the

teaching practices of schoolteachers. Our research, leading us to primary schools in the wilaya of Laghouat, also explores the results of a one-year training course suggested to newly recruited school teachers as well as to teachers, as well as to learners and the school. After having presented and examined the methodology and the results, we analyze these commitments to the pedagogical development of teachers

Keywords:

Skill; teaching practices; profitability; evaluation, teacher training

MEBARKI Assia

1. Introduction :

À l'heure actuelle, une grande réflexion est portée à la qualité de l'enseignement primaire, ce qui a conduit les écoles en question à générer des centres pédagogiques. Ceux-ci sont chargés d'organiser et de contrôler les premiers éléments recherchant à soutenir le développement professionnel des enseignants. Une perspective a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de doter les apprenants outre des outils performants permettant la maîtrise Des formes linguistiques, ils sont également appelés à analyser des documents dans leurs dimensions culturelles et à mettre en place des activités langagières et interculturelles (VIRASOLVIT, 2013, p. 65).

À cette fin, des procédés ont été décernés pour suggérer une enquête sur la formation théorique et pratique dédiées aux instituteurs.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues Étrangères, car la compétence linguistique ne suffit pas à la communication du fait que les structures formelles d'une langue ne sont qu'un vecteur et ne représentent que la surface visible et émergente de la communication dont le processus n'est pas linéaire. (MAGA & FERREIRA PINTO, 2008)

2. La responsabilité éducative entre la famille et l'école

Lors d'un échange de propos avec des parents d'élèves et des enseignants, ces derniers rejettent la faute en cas d'échec scolaire sur les parents qui sont tantôt absents, ou démissionnaires. Or, les parents à leur tour trouvent que les enseignants, notamment ceux récemment recrutés ne sont pas assez formés pour prendre en charge l'enseignement de leurs enfants. Des soucis auxquels les enseignants justifient comme suit :

- Le manque de collaboration entre les enseignants, dont certains ne partagent pas leurs idées.
- Les enseignants expérimentés ne sont pas généreux et n'apportent aucune aide aux nouveaux.
- Les collègues ne se regroupent pas pour travailler ensemble et transmettre leur savoir-faire aux autres.

Sachant qu'en salle de classe, où tout ce qui s'y passe reste une affaire entre les élèves et leurs enseignants, certains enseignants sont démotivés car il s'agit d'une profession difficile : seul devant ses élèves, l'enseignant prépare et présente son cours en ayant du mal à évaluer leur degré d'acquisition des savoirs.

Par ailleurs, l'apport de la famille est très limité puisque les parents ont des perceptions différentes que celles des enseignants. Pour eux, le suivi des élèves est l'une des tâches réservées aux enseignants :

- Le travail des enfants n'est pas suffisamment vérifié par les parents.
- Ils ne portent pas attention aux messages transmis de l'école.
- Ils refusent les observations faites par les enseignants sur le comportement et les résultats de leurs enfants.

3. Le contexte du travail

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de la formation des formateurs. Notre recherche vise à satisfaire cette déficience, en mesurant l'impact des programmes de formation pédagogique sur les pratiques pédagogiques des instituteurs, les répercussions sur les apprenants et sur l'organisation pédagogique.

Dans un premier temps, nous exposons les différents niveaux d'impact qui peuvent être assimilés ainsi que le contexte dans lequel la recherche a été menée.

Par la suite, nous traitons le dispositif méthodologique et les résultats des trois études. Enfin, nous présentons les implications de nos conclusions pour un développement professionnel pédagogique optimal des instituteurs.

4. Niveaux d'impact de la formation pédagogique

Dans cette perspective, Perrenoud P. (2010) avance que formation « efficace » pourra amener « le professeur à réfléchir, durant sa formation et tout au long de sa carrière, aux effets de sa pratique sur l'apprentissage étudiant et à s'engager dans un processus de

développement professionnel lui permettant de s'adapter et de s'améliorer. »

Ainsi, dans un tel contexte éducatif, il est sensé de nous interroger sur la formation des enseignants de FLE et la possibilité de l'introduire dans les programmes de la formation universitaire en mettant en exergue, sachant qu'institutionnellement, les étudiants inscrits dans le cycle de licence puissent obtenir une qualification d'enseignant de français au collège ou au lycée.

5. Les savoirs réservés à la formation des enseignants

Selon la psychologie cognitive (Anderson, 1985) ainsi que les sciences de l'éducation d'inspiration psychologique (Tardif, 1997), les connaissances sont généralement réparties en catégories, à savoir les « connaissances déclaratives », les « connaissances non déclaratives » et les « connaissances conditionnelles », les « connaissances déclaratives » - qualifiées aussi de « savoirs »- sont caractérisées par le fait qu'en touchant à des faits, des règles, des principes et des lois, elles sont à la fois de nature statistique et d'ordre théorique (Gagné, 1985). Elles se distinguent ainsi des « connaissances procédurales ». Appelées aussi « savoir- faire », ces dernières sont reliées au « comment », c'est-à-dire qu'elles sont exploitées pour réaliser une action.

Elles sont donc représentées sous forme de production, à la différence des « *connaissances déclaratives* » rattachées au « *quoi* » et, par-là, susceptibles d'apparaître en tant que proposition déjà réalisées. Quant à la troisième catégorie des connaissances, intégrées antérieurement dans la deuxième catégorie (Marzano et al, 1988), elle se réfère aux conditions de réalisation d'une action, lesquelles régissent le « *quand* » et le « *pourquoi* ». Elle porte sur une décision à prendre, sur un jugement à faire et sur une stratégie à mettre en œuvre (Glover, Ronning & Bruning, 1990) lors de la mise en œuvre des « *connaissances déclaratives* » dans une action et de l'exploitation des « *connaissances procédurales* » en vue de la réalisation de cette action.

6. Traits disciplinaires et méthodologiques de la formation des enseignants

Si la didactique du FLE est l'une des disciplines traitant les problèmes conceptuels et méthodologiques relatifs essentiellement à la transmission / assimilation des savoirs disciplinaires constitués essentiellement desdits trois ordres de « connaissances », la didactique de la formation des enseignants de cette langue se caractérise par un intérêt important accordé à la problématique, elle aussi conceptuelle et méthodologique, mais tout particulièrement liée aux activités de l'acteur, en d'autres termes sur ses « connaissances procédurales » y compris ses « connaissances conditionnelles ».(Pastré, 2011)

Par ailleurs, la didactique de la formation des enseignants de langue diffère de celle qui est destinée à la fois d'autres domaines de l'enseignement de matières scolaires non linguistiques et à la formation aux métiers professionnels extrascolaires comme celui de charpentier ou de plombier. En effet, elle envisage les problèmes liés à la formation des futurs enseignants dans le métier d'enseignant ayant pour vocation de transmettre les savoirs et le savoir-dire langagiers aux apprenants.

En contrepartie, la didactique professionnelle de l'enseignement de matière non linguistique s'interroge sur la formation de futurs enseignants ayant pour mission de faire acquérir les savoirs disciplinaires non linguistiques aux apprenants. De plus, la profession extrascolaire comme pour les dits métiers se caractérise principalement non pas par la formation de quelqu'un d'autre, mais par la mise en exécution du savoir-faire spécialisé, souvent qualifié de « laconisme des experts » (Pastré, 2011) et à laquelle s'attaque la didactique professionnelle du métier professionnel extrascolaire pour la rendre à la fois transmissible et accessible aux apprentis. D'où les particularités de la didactique de la formation des enseignants de langues, y compris le FLE : cette dernière s'interroge sur la « méta » formation dont le niveau « zéro » est constitué par la formation des apprenants à la pratique de la langue.

Si l'élaboration du programme et la rédaction du manuel scolaire ne prennent pas en considération tout ce qui motive l'élève, si le contenu

n'est pas varié, diversifié selon le besoin des élèves et leurs possibilités cognitives, l'enseignant doit remédier à cette situation et pallier tous ces obstacles qui constituent l'échec de l'enseignement / apprentissage. Il est cependant indéniable que le rôle de l'enseignant de français est difficile car il doit en même temps enseigner à ses élèves la langue (objet) et le moyen de communiquer cet objet (le langage) (Talbi Frioui, 2016, 156)

7. Questions de recherche

- Axée sur l'impact de la formation pédagogique, cette étude se focalise sur plusieurs points :
- Les enseignants suivant une formation pédagogique ont-ils une conception de l'enseignement primaire centrée sur l'apprenant et plus axée sur les compétences ?¹
- Le programme de formation pédagogique a-t-il un effet à long terme ?
- Quel est le rapport entre l'impact au niveau individuel et l'impact au niveau institutionnel ?

Dans ce qui suit, nous allons maintenant discuter de ces études qui ont été réalisées dans le but d'apporter une réponse à ces interrogations.

8. Méthodologie

Notre étude a été effectuée dans un contexte local, celui de cinq établissements scolaires situés à Laghouat, au titre de l'année scolaire 2018-2019.

Le groupe ciblé de la formation d'une année à l'école primaire sur laquelle porte notre étude est constitué de 20 enseignants débutants au primaire. Ceci va dans le sens d'une tendance générale à concentrer les activités de formation pédagogique sur les maîtres d'école débutants.

Ce travail de recherche se situe dans une perspective descriptive, où il s'agit de comparer deux démarches quant à la formation des enseignants. La première repose sur une formation théorique au profit des enseignants nouvellement recrutés, assurée par un inspecteur de français. Tandis que la seconde se base sur un accompagnement réel des enseignants lors de la présentation des cours. Le dépouillement des résultats se fait par le biais d'une enquête par questionnaire.

8.1 La formation théorique

Elle consiste à regrouper les vingt enseignants durant quatre jours afin de leur apprendre à gérer leurs classes. En suivant un programme de formation bien déterminé, l'inspecteur de la matière, qui était à la base un enseignant de français avec une certaine expérience professionnelle (qui dépasse 20 ans dans le domaine d'enseignement), invite les enseignants à intervenir, à poser des questions ou à s'informer sur des points qui leur sont confus. Ainsi, le tableau suivant présente le programme de la formation

	Savoirs fournis	Objectifs
Jour 1	La psychologie de l'enfant.	Initier l'enseignant à mettre en valeur la dimension affective de l'enfant.
Jour 2	Les approches et les méthodes	Le choix de l'approche se fait en fonction des compétences à installer et les objectifs des cours
Jour 3	Gestion du temps et de l'espace	Trouver les techniques adéquates afin de pouvoir exploiter le temps attribué à chaque séance et avoir accès à tout le public.
Jour 4	Modes d'évaluation	Savoir évaluer les acquis des élèves tout en remédiant aux éventuelles carences.

Tableau 1 : programme de la formation théorique

Ce tableau résume les étapes suivies par l'inspecteur. Le discours oral est accompagné de documents écrits sous formes de dépliants qui servent de points de repères aux enseignants lors de leurs pratiques pédagogiques.

8.2 L'accompagnement des enseignants

Pour cette démarche, quatre inspecteurs se déplacent pour assister aux cours présentés par les enseignants. En effet, chacun des vingt enseignants bénéficie de trois séances de suivi. Muni d'une grille qui aurait facilité la prise des notes sur le comportement et la pratique de l'enseignant, le formateur communique une copie de cette grille à l'enseignant pour qu'il puisse s'auto-évaluer ultérieurement. Les séances sont parachevées par une table ronde supervisée par le formateur en impliquant l'ensemble des participants.

Le tableau ci-dessous présente le programme de cette formation pratique.

	Observations	Corrections
Séance 1	Comportement de l'enseignant S'emporter, crier, etc.	Parler à voix audible et ne pas crier. Contrôler les mouvements des élèves.
Séance 2	Pratiques pédagogiques	Tenue du tableau. Gestion du temps. Techniques d'explication. Utilisation des supports.
Séance 3	Evaluation des acquis des élèves	Concevoir des grilles.

Tableau 2 : programme de la formation pratique

Ayant profité de deux formes distinctes de formation, les enseignants seront interrogés sur leurs représentations et l'impact de chaque formation sur leurs pratiques enseignantes.

Le produit langagier issu de l'activité verbale dépasse largement les limites qui sont celles du mot et de la phrase. La compétence de communication est une compétence d'interprétation et de production de textes. Enseigner à communiquer revient, dès lors, à enseigner à interpréter/ produire du texte. (Chemkhi, 2020, 143)

9. Résultats du questionnaire

En réponse à la première question liée aux qualités qui caractérisent un bon enseignant, nous trouvons comme qualité : patience, persévérance, empathie, capacité de construire des relations avec les élèves, maîtriser la matière et avoir des compétences didactiques.

La deuxième interrogation consiste en quoi le savoir didactique guide les pratiques des enseignants. C'est le fait qu'il soit un point de repère pour surmonter chaque entrave. Le savoir serait une réponse *pratique* à tout souci d'ordre pédagogique.

La troisième question est autour des difficultés et des réussites vécues dans l'exercice professionnel. À cette interrogation, nous trouvons que les réponses sont presque similaires : la difficulté réside dans la gestion d'une classe comprenant un groupe hétérogène d'élèves et la difficulté à évaluer les apprentissages. Tandis que la réussite reflète l'état de motivation qui survient chez l'enseignant lorsqu'il se sent apte à transmettre avec succès une information

Il s'agit dans la question suivante de savoir comment les enseignants tentent de dépasser les obstacles rencontrés dans leurs pratiques de l'enseignement. Ainsi, ils proposent de varier les approches, se mettre dans la même longueur d'onde des élèves, recourir à une autre activité, ludique par exemple, ensuite revenir pour réaliser l'objectif du cours, etc.

Pour la question qui s'articule sur les ressources privilégiées dans la formation, il s'agit de la diversité des méthodes de formation des enseignants en recourant à des procédés modernes, notamment des vidéos réalisées en classe et des ressources disponibles sur internet.

10. Synthèse

D'après ce qui a été évoqué, les enseignants nouvellement recrutés sont conviés à développer progressivement les compétences précitées durant leur formation initiale, axée sur des points complémentaires :

- Comme étant un acteur social, l'enseignant adhère aux objectifs de l'enseignement fixés par les programmes et il les met en œuvre en assurant son rôle au sein de l'institution scolaire.
- En étant praticien, l'enseignant devrait détenir un savoir relatif à sa profession du fait qu'il peut à tout moment être soumis à un questionnement.
- Pour accomplir son rôle de pédagogue, l'enseignant est en situation pédagogique constante du fait qu'il doit chaque jour gérer des situations d'apprentissages, les évaluer, les réadapter.
- En ce qui est sa position de chercheur, l'enseignant devrait passer par une remise en question de ses connaissances et de sa pratique pédagogique.
- Considéré comme un maître instruit, il devrait ainsi maîtriser les contenus pédagogiques qu'il propose aux apprenants.

Sa place prépondérante dans la société fait à ce que l'enseignant soit appelé à être constamment en relation avec les éléments de la société et qui font partie de l'environnement scolaire à savoir : les élèves, leurs parents et les collègues.

Les données préliminaires du modèle présenté a montré que les enseignants ayant plus de deux an d'expérience en matière d'enseignement s'inscrit en moyenne, des scores inférieurs à ceux des enseignants ayant un maximum de deux années d'expérience.

La première repose sur l'idée que les maîtres d'école ont peu d'expérience en matière d'enseignement et par conséquent leur enseignement est d'une qualité inférieure.

Une réponse affirmative a donc été donnée à notre question de recherche : les maitres d'écoles participant à un programme pédagogique *réel* ont effectivement, à la fin de la formation, une conception différente de ceux qui se contentent d'une formation purement théorique.

11. Propositions et perspectives

La réflexion apportée à travers ce qui a été présenté, sera formulée dans l'ensemble des propositions suivantes :

- Valoriser la formation des enseignants débutants, notamment celle dédiés aux enseignants de primaire.
- Sensibiliser les enseignants aux bénéfices de la formation.
- Fournir les moyens et les supports technologiques qui aident à la formation (TICE).
- Favoriser des formations à distance pour les enseignants qui travaillent dans des zones rurales et semi-rurales.
- Donner l'occasion à des enseignants expérimentés afin qu'ils donnent des modèles d'apprentissage différents à la nouvelle génération d'enseignants.
- Apprendre à faire des échanges d'expériences entre les différents enseignants.

12. Conclusion :

Les implications de notre recherche pour l'élaboration concrète d'un programme de formation pédagogique dans l'enseignement primaire portent d'abord et avant tout sur l'étude du concept même de ces formations, de leur contenu et de leurs modalités.

La difficulté actuelle des programmes, de l'environnement d'enseignements et des successions génèrent une pluralité à la tâche de l'enseignant. Les enseignants nouvellement recrutés suscitent une difficulté dans l'insertion professionnelle, ils éprouvent un esprit contradictoire entre l'exaltation et la désillusion. L'enseignant débutant constate que ce qu'il idéalise dans son esprit de l'école, des apprenants et de ses collègues pour certains n'est que désillusion.

Cependant, des possibilités s'offrent à ces maîtres d'école pour adhérer à un programme de formation pratique réelle et intensive sous la supervision des inspecteurs et des enseignants expérimentés pour orienter leurs conduites pédagogiques, tout en se référant aux savoirs théoriques acquis aux institutions universitaires.

13. Bibliographie :

- 1) Anderson, John Robert-*Cognitive psychology and its Implications*- New York: Freeman, 1985.
- 2) Belmihoub S. (2018). Pourquoi nos Etudiants ne Parlent-ils pas Français? Why our students do not speak French? *Revue Traduction et Langues*. 20 (1), 223-237.
- 3) JBelghitar, I. (2017). L'apprentissage du FLE par la télévision : des formes télévisuelles à l'exploitation didactique. *Traduction et Langues*, Volume 16, Numéro 1, Pages 1-10
- 4) Gagné, Ellen- *The Cognitive Psychology of School Learning*- Boston: Little, Brown and Company, 1985.
- 5) Chemkhi, M, L'exploitation du récit en FLE : approche linguistique et didactique, *Revue de Traduction et Langues*, 2020, 1, 142-162
- Glover, John, Ronning, Royce, & Bruning, Roher. *Cognitive Psychology for Teachers*. New York: MacMillan, 1990.
- 6) Marzano, Roberts. J. et al - *Dimensions of Thinking. A framework for Curriculum and Instruction*. 1988. Disponible en PDF sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294222.pdf>
- 7) MAGA, H., & FERREIRA PINTO, M. (2008, 07 07). L'interculturel : éléments théoriques. Consulté le 10 16, 2018, sur Franc-parler.org 2005: © Franc-parler.org : un site de l'Organisation internationale de la francophonie.
- 8) Mostadi, M. (2019). L'enseignement et apprentissage du FLE par les textes littéraires dans le Lycée Marocain entre dire didactique et faire politique, social et économique. *Traduction et Langues (Revue Algérienne de Littérature)*, Volume 3, Numéro 1, Pages 30-45
- 9) Pastré, Pierre. *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF, 2011.
- 10) Perrenoud, Phillippes. *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage*. *Education et Recherche*, 2, 451-470, 2010.
- 11) Tardif, Jack- *Pour un Enseignement Stratégique. L'Apport de la Psychologie 86 Cognitive*- Montréal : Les Éditions Logiques, 1997.
- 12) Talbi Frioui, F. (2016). Le Manuel Scolaire a-t- il encore sa place dans l'enseignement/ Apprentissage du FLE ? Etat des lieux, *Revue de traduction et Langues*, 2016, 15, 151-157.
- 13) VIRASOLVIT, J. (2013). Consulté le 05 10, 2018, sur Quel Interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios, *Synergies Chine n°8*, pp. 65-81, josette.virasolvit@u-bourgogne.fr.