

**Professionaliser la formation initiale des formateurs :
Entreprendre et innover sa pratique professionnelle oui... mais
comment ?
Le défi de l'analyse de pratique lors et par le stage professionnel.**

**Amel Belkacemi, Maitre Assistante à l'Ecole Nationale Polytechnique d'Oran-Algérie
Hamidou Nabila, Professeur à l'université d'Oran 2-Algérie**

Résumé

Pour avoir des diplômés qui réussissent leurs insertions professionnelles, qui *entreprennent et innover l'enseignant se doit d'être compétent, « bien formé » pour pouvoir bien former. Mais qu'est-ce qu'être bien formé ? Les écoles nationales supérieures algériennes (ENS) en assurant la formation des futurs enseignants, permettent-elles au futur sujet enseignant de se transformer, à transformer les pratiques professionnelles via l'analyse réflexive ? Avec l'objectif de contribuer à la réflexion sur la professionnalisation, nous nous attarderons dans cet article à essayer de comprendre dans quelle mesure la formation des futurs enseignants via le stage déterminerait l'entrée dans le métier, avec les meilleurs atouts possibles. Dans un premier temps, nous partagerons les résultats d'une recherche longitudinale d'analyse de dispositifs de formation des enseignants dans les écoles de formations des enseignants en Algérie. (Questionnaire, observations outillées, analyse de traces écrites, entretiens). Ensuite nous partagerons le résultat d'un dispositif recherche action mené en groupe, (séances d'explications de pratique vidéo-enregistrées et des entretiens collectives semi-structurées). Les résultats nous suggèrent des pistes sur comment le paradigme du praticien réflexif rend compte de la pertinence des dispositifs d'analyse de pratiques dans une formation professionnelle, en quoi une formation via les stages peut induire des démarches innovantes en formation initiale.*

Introduction : des évolutions à interpréter

En cette période de mutations scientifiques, techniques, économiques, managériales... sociales suscitant de profondes métamorphoses d'interrogations, complexité qui actuellement défie l'humanité, la logique de formation dans une optique d'acquisition d'aptitudes à se servir de l'information et de la connaissance en action tient plus que jamais un rôle prépondérant. Aujourd'hui, il est question de la mise en place de nouvelles modalités, compétences multiples voir performances, où l'acte de "former" s'avère une préoccupation primordiale pour une démarche de qualité. *Qualité*, un concept qui s'impose comme condition sine qua non pour l'adaptabilité active de nombreux pays aux exigences du marché international et mondial.

Al'inégal marché des atouts géostratégiques s'ajoute celui de la qualité de la formation des ressources humaines et leurs compétences. Faire face, c'est se constituer un gisement de matière grise, édifier des communautés apprenantes, croître les capacités de l'innovation et d'adaptation. Vouloir s'inscrire dans cette nouvelle configuration de l'univers fondée sur des critères de rentabilité optimale et de rationalité c'est réussir à acquérir la capacité de production des connaissances et des compétences. Aujourd'hui dans la phase de mutations que traverse le monde en recomposition, les systèmes d'éducation et de formation sont interpellés. Désormais la compétence des enseignants à s'adapter à comprendre est au cœur de la modernisation des écoles de part le monde.

Dès lors on peut admettre que la conjoncture actuelle ainsi que le développement fulgurant des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que les dynamiques du changement ne laissent pas une grande marge de choix à l'enseignant : son travail, sa pratique, son savoir, son identité professionnelle sont profondément altérés. Comment aider à construire l'identité professionnelle et faire en sorte que les futurs enseignants deviennent justement des professionnels innovants et entrepreneurs de leur propre réussite et celle de leurs se formants ?

Aujourd'hui les écoles normales supérieures (ENS) en assurant la formation académique, pédagogique et professionnelle aux futurs enseignants, se retrouvent plus que jamais interpellées, voir sommées d'y répondre. Cela les conduirait à repenser totalement l'articulation entre demande de formation qui émerge du terrain et les formations didactiques et pédagogiques dispensées lors de cette dernière. Ceci suppose de dépasser les scissions qui existeraient entre étudiant stagiaire, enseignant tuteur et professeur d'application, pour développer de véritables équipes intégrées, acceptant de travailler de manière complémentaire sur l'action située du stagiaire en formation. Le stage professionnel semble être ce catalyseur nécessaire, le moyen, l'action qui en même temps qu'elle produit les compétences et des savoirs nouveaux à travers la résolution des problèmes rencontrés, transforme l'identité. Les contradictions qui surgissent lors des confrontations son le moteur de la construction de la connaissance

Dans cette perspective, et avec l'objectif de contribuer à la réflexion sur l'identité professionnelle, nous nous attarderons dans cet article à essayer de comprendre (du point de vue du sujet) dans quelle mesure le stage professionnel (élément externe à soi) contribue à forger cette identité d'enseignant, nécessaire à toute culture d'innovation et d'entrepreneuriat.

I- Réalité du système éducatif algérien : émergence de besoins...

Le troisième millénaire est par excellence l'ère de l'essor de la technologie, de l'information et de la communication (NTIC), mais aussi d'une connaissance en perpétuelle gestation où les défis de la modernité sont complexes et en constante progression.

L'enrichissement de la qualité et de l'interdisciplinarité du savoir (Jacky Beillerot., 1998) présente un éventail multiple au développement de l'éducation d'un point de vue global et de l'enseignement en particulier (Hubert R. 1970, Michel Soetard M. 2011, Bruner J. 1996, et Lecomte J. 2009). La maîtrise de la pratique des langues dans lesquelles est produite et diffusée la connaissance accroîtra les capacités d'assimilation, de construction de cette dernière.

L'utilisation de ces nouvelles données semble incontournable et impérativement nécessaire à la naissance d'une école performante. Or dans toute société moderne digne de ce nom, l'école se targue de former l'intelligentsia, de préparer les générations futures à acquérir le sens du défi pour faire face aux enjeux du siècle qui s'amorce, de s'adapter aux exigences des temps modernes tout en les propulsant avec de nouveaux réflexes de vainqueur dans l'avenir. Avenir dont les prémisses sont déjà là.

A l'orée de la mondialisation, face à l'uniformisation, aux convulsions de ce nouveau monde de moins au moins égalitaire où la marge des manœuvres des états se réduit, et les disparités ne cessent de se creuser, entre le nord et le sud, voir au sein même des sociétés développées et des sociétés en transitions, n'importe quel pays se doit de préserver son identité, en fournissant son propre apport intellectuel et culturel¹.

«La mondialisation - ce grand dragon de notre temps - quelle que soit sa capacité à modifier nos vies, n'a pas le pouvoir supérieur d'aligner chacun sur une aire de départ aménagée, en fonction des handicaps du passé.» (Michel Jobert, 2001). Face à la hiérarchisation des puissances qui est en passe de se construire, L'Algérie se doit de survivre et construire sa place, la consolider par un rôle à jouer.

Cette contribution à l'enrichissement du patrimoine de l'humanité dans un esprit de respect des droits de l'homme et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes se fera par sa volonté de vaincre les difficultés (défis culturels, économiques, scientifiques, technologiques, sociaux et politiques...) et les dépasser en permettant le développement des qualifications à même de soutenir les rythmes de confrontations/compétitions que dessinent les nouveaux équilibres monopolistiques et la nouvelle géopolitique mondiale.

« Aujourd'hui, la quasi-majorité des Etats «dépendent» d'autres Etats et/ou du champ d'action «délimité unilatéralement par un accord d'adhésion» par le bon vouloir souverain de certains grands par G7 (+1) interposé ». (Kacher A., 2002 : 06).

Dès lors on peut admettre que les nations qui misent sur le neurone en s'inscrivant dans cette nouvelle configuration de l'univers fondée sur des critères de performance, ces nations qui réussissent à acquérir la capacité de production des connaissances et

¹ Par **culturel** nous faisons référence aux valeurs de traditions, de modernité et d'humanisme. Ce culturel nécessaire pour toute projection sans périls sur un idéal futur.

compétences seront les gagnants de cet encrage, de cette insertion dans l'universel, ceux qui échoueront en seront exclus.

Les sociétés du nord, sont plus exigeantes que jamais envers leurs écoles. Si l'on se réfère au rapport du centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques(OCDE, 1998),«Jamais depuis la seconde guerre mondiale l'école n'a été confrontée à de si nombreux enjeux : économiques, sociaux, éducatifs et politiques »

Certes depuis Jomtien (Thaïlande, 1990) et (Dakar 2001) l'objectif essentiel des pays en développement est d'assurer une éducation de base à tous les enfants en âge d'être scolariser, reste que dans tout les pays de l'OCDE, les écoles sont tenues d'améliorer les résultats scolaires des élèves, elles doivent faire davantage que par le passé. Parents, politiciens et responsables ne se contentent plus d'élargir l'accès à l'éducation : ils veulent également des programmes et un enseignement de qualité, ne parle-t-on pas déjà d'écoles intelligentes pour annoncer le degré de performance attendu de leurs systèmes.En effet, les sciences de l'éducation ont fait un bond qualitatif qui se traduit dans les sociétés avancées par un pourcentage de réussite au BAC dépassant les 94% dans certains. Cependant, si l'école est le levier et le moyen privilégié du changement, de l'expansion de tout pays, en Algérie, et ce malgré les acquis en terme quantitatifs de généralisation de l'enseignement (taux de scolarisation globalement satisfaisant),

« La démocratisation de l'enseignement ayant donné lieu à une véritable explosion des effectifs de 1962 à 1997, plus du quart de la population est sur les bancs des écoles, collèges, lycées et universités : il y a plus de 7200000 élèves dans les cycles d'enseignement fondamental et secondaire. L'enseignement supérieur est passé de 2600 à 320 000, tous modes compris. »(Rapport éducation 1998 :13) Signalant aussi qu'en Algérie le taux de scolarisation est parmi les plus importants du Maghreb et de l'Afrique. Il dépasse les 90% jusqu'à l'âge de 15 Ans, ce qui n'est pas le cas de beaucoup de pays de même niveau de développement dont ceux d'Afrique du nord où le taux de scolarisation est inférieur à celui de l'Algérie. L'école continue de subir une forte déperdition (redoublement, abandon), décrochage scolaire et universitaire. (Les élèves quittent les bancs des écoles vers des voies sans issues) Du fondamental au supérieur, le taux de déperdition est de 95 % ; sur 100 élèves, douze (12) années après leur entrée dans l'école fondamentale, 9% obtiennent leur bac et 5 % un diplôme d'enseignement supérieur. Chaque année ces déperditions représentent plus de 500.000 Jeunes. Pour la seule année 98/99 le nombre des exclus du système scolaire est de **550 000** élèves. Pour l'année 2000 dans « évaluation de l'éducation pour tous: rapport sur l'Algérie » Le nombre d'enfants âgés entre 6et 12 ans n'étant pas scolarisés au niveau de l'enseignement primaire est estimé à près de 225000filles et 153000 garçons soit 378000(FCIEPT). Le faible niveau de réussite, le taux de redoublement des élèves à tous les niveaux de l'enseignement de base obligatoire, ainsi que le taux d'abandon élevé mettent en évidence un faible rendement interne de l'école selon Towil S., (2000). Il ressort des analyses du parcours des élèves, effectué selon des critères de l'UNESCO que :

Pour 100 élèves algériens qui rejoignent la première année fondamentale, 21 seulement arrivent en 9 années, 8 réussiront à obtenir le BEF, 5 arrivent en terminale et 1 à avoir le BAC sans jamais redoubler ! Ainsi L'école algérienne se retrouvant au banc des accusés, devient le point de mire, comme semble l'indiquer les quelques exemples

relevés lors d'une lecture du discours de l'élite dans la littérature spécialisée (jusqu'en 2001) «Elle n'a pas réussi à inscrire son action dans un processus d'épanouissement culturel des individus et des sociétés» (Kaci T., 1998 :12), « elle est en miettes ». On parle même de la "chloroformisation"(Chaib A : 132) et des "monstruosités" (Lacheraf M. 1998 :7), dont elle aurait été marquée à l'extrême. (Toualibi-Taalibi N). - Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie Bilan et perspectives. Ils sont empreints d'accusations, les uns et les autres se sont positionnés comme semble l'indiquer les quelques exemples suivants :

- «Faillite de l'école algérienne » (El Watan, 26-02-1998)
- «Ecole dans la déliquescence » (El Watan, 28- 06-1998)
- « Débâcle de l'école algérienne » LE MATIN22-04-1998
- « La métamorphose de certains écoliers et lycéens en robots tueurs. » LIBERTE01-04-« »1994
- Vous les occidentalises...trouvez un autre peuple Saout EL Ahrar (27-03-2001)

Cet état de fait a conduit sur le vif à la remise en question du rôle joué par l'intelligentsia dans notre pays, laquelle serait éclatée comme le remarque Larjane O. (1997) en : arabisants et francisants, berbérisants, islamisants et laïcisants. Cette "élite a surtout rempli une fonction peu honorable : elle a fait systématiquement de l'agitation, la politisation outrancière et la surenchère, selon MadiM.(2000)

Dans ce même temps, Pour SechouanA., directeur de l'évaluation de l'orientation et de la communication du Ministère de l'éducation nationale (MEN) il s'avère même que : « Le système éducatif est au centre d'un débat polémique entre deux Tendances antagonistes où s'opposent le "fétichisme statique" et "l'autosatisfaction béate" qui ne servent nullement la régulation du système, aussi y a t'il lieu d'élever le débat sur l'école au niveau conceptuel dont il n'aurait dû se départir ».(SechouanA.)

Si la question du "décrochage scolaire" ne pouvait être débattue que dans les cercles restreints selon BennaissaM., et comme la question de l'échec scolaire a longtemps été tabou en Algérie comme le précise BelhandouzH., malgré un taux d'échec au bac atteignant les 77,84% en Juin 1997. Débattre sérieusement et surtout sereinement de ces problèmes, loin de tout tabou devient une nécessité en cette période là, dans ce climat bouillonnant et cette conjoncture là. Pour Delorme Ch. (1999), «L'école algérienne est en état de crise... mais la crise peut être une situation ouverte et ainsi une invitation à la recherche. »

Pour lors il ne faut pas comprendre "la crise" comme un instant difficile ou terminal (en grec : niveau d'exacerbation d'une situation) mais plutôt comme le présente la pensée chinoise en deux idéogrammes : un danger, mais aussi une opportunité à saisir. Un dépassement du débat autour de cette assise de l'apprentissage reste le meilleur moyen d'y accéder.

Le chef de l'état Algérien en installant lui-même une commission nationale de réforme du système éducatif au mois de Mai 2000 et par le lancement devenu effectif à partir de 2003 de toutes les composantes de la réforme préalablement approuvée par un conseil des ministres, a affiché une certaine volonté politique pour le changement

« Parmi les défis de l'avenir auxquels nous devons faire face, celui de l'éducation est le plus difficile et le plus complexe mais aussi le plus chargé d'espérance et le plus passionnant à relever parce qu'il détermine, à la fois, l'avenir des générations futures, l'évolution et l'équilibre harmonieux de notre société et conditionne le développement économique, scientifique et technologique de notre pays ainsi que le rayonnement de sa personnalité et de sa culture dans le monde. »²

En faite, au delà de leur apport à la construction de l'avenir de notre pays, les réformes multidimensionnelles en cours présentent un intérêt tout naturel pour l'évolution des airs d'appartenances géopolitique de l'Algérie. C'est dire que l'enjeu est capital du fait qu'il engage l'ensemble de la société dans un monde où la globalisation est à la célérité grand C ; désormais, il s'agira d'être ou de ne pas être.

- ETRE : C'est être capable de participer activement à la construction de l'universel

C'est en être producteur.

- Ne pas ETRE : C'est rester passif et le subir. C'est en être consommateur.

La faiblesse de la formation des ressources humaines étant l'un des aspects les plus marquants de la rhétorique des discours sur l'école en Algérie, il a été convenu de procéder à une remise à niveau des qualifications académiques et professionnelles des formateurs. Puisque en termes de qualification, il est observé une sous qualification illustrée comme suit (CNES, 1999):

- 83,54% des enseignants des 1er et 2ème cycles de l'enseignement fondamental ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat. Parmi eux, seulement 53,78% ont suivi une formation spécialisée dans les ITE, le reste a été promu par voie d'examen professionnels internes ;
- 63,75% des professeurs du 3ème cycle de l'enseignement fondamental ont été recrutés avec un niveau d'instruction inférieur au baccalauréat, mais ont suivi une formation en ITE. Seuls 30,23% de cette catégorie sont titulaires du bac dont 88 % ont reçu une formation complémentaire en ITE.
- 6,02% de l'effectif total détiennent un diplôme d'enseignement supérieur (licence et autres titres) ; Dans l'enseignement secondaire, la totalité des enseignants est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Néanmoins, une grande partie de ces enseignants n'a pas reçu de formation pédagogique.

Afin de se conformer aux rénovations, l'option choisie fut la formation contenue des enseignants « pas de réforme sans formation continue pour l'enseignant et on ne joue pas avec le niveau »³ n'eut cesse de répéter BenbouzidB.. D'où la mise en place d'un système de formation en cours d'emploi : Dispositif de formation à distance (lancement en 2005 d'un Programme décennal de formation à distance.

² Extrait de l'allocation du président de la république prononcée lors de la cérémonie d'installation de la commission National de la réforme du système éducatif. Mai 2000

³ Pour leur mise à niveau académique Afrique du Nord Algérie Education

L'objectif selon le ministre de l'éducation est de former 214 000 enseignants et de passer de 14% d'enseignants ayant la licence actuellement à 90% une fois l'objectif atteint).

Le taux d'enseignants n'ayant pas le BAC est élevé selon le ministre de l'éducation qui précise qu'il est de l'ordre de 85% pour les enseignants du primaire et de 65% pour le moyen... cela constitue à présent un véritable handicap pour les réformes engagées dans le secteur. Mr le ministre n'avait pas manqué de souligner que son ministère faisait désormais de la « qualité » son slogan. Pourtant si aujourd'hui une volonté forte affichée existe, elle ne suffirait pas ; reste à faire aboutir cette réforme en réalisant ses objectifs.

D'ailleurs si nous nous référons aux principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamentale de 1997(MEN,1998), nous retrouvons au niveau du discours les mêmes préoccupations, voir des chiffres déjà alarmants.

Ainsi, nous pouvons y lire :

« Mais, ce sur quoi nous voudrions particulièrement insister ici, c'est l'attachement du conseil à l'élaboration d'une véritable réforme ...et non à l'exposition d'un ensemble de mesures d'améliorations ». (MEN, 1998 :16) Et, il est dit pour la formation que :

« L'élément essentiel de cette réforme, la ressource humaine doit faire l'objet de programme de formation et de promotion des qualifications.L'élévation du niveau culturel et scientifique des personnels, le développement de hautes qualifications pour permettre l'émergence d'un encadrement de qualité s'impose ». (MEN,1998 : 31)

C'est dans ce sillage, et au moment même où la formation initiale attendait sa réforme, qu'une rupture se préparait. A cet égard, et pour baliser le terrain aux bouleversements souhaités, des dispositifs de formation en cours d'emploi ont été mis en place : *Dispositif permanent et dispositif temporaire*. Ils se voulaient préambule par les orientations ministérielles de l'époque. Ce passage nous semble représentatif de cette volonté " On soulignera par ailleurs, l'impacte de cette session de formation pour préparer le système éducatif aux ruptures attendues". (A. K. CHAIB : 141)

Dés lors, nous pouvons dire que de 1996/1997 à nos jours la démarche qualité et la formule formation des formateurs en cours d'emploi furent les grands vecteurs de la préparation de la formation et de la formation elle-même Ces mesures enclenchées engendrent toute une palette de questionnements : Si « **le faible niveau de compétences d'une partie importante des enseignants expliquait le faible niveau de performances de l'éducation nationale** »

Et si les conjonctures actuelles ainsi que les développements fulgurants des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que les dynamiques actuelles **du changement ne laissent pas une grande marge de choix à l'enseignant** : son travail, sa pratique et son savoir sont profondément altérés. Comment faire pour que ces mêmes enseignants considérés comme principaux responsables de la détérioration de la qualité de l'éducation deviennent vecteurs de la réussite, protagonistes du changement, de l'amélioration vers l'excellence ?

Comment faire pour que cette mesure de réforme par la formation se traduise par un changement effectif dans la réalité des connaissances et des pratiques, pour qu'elle ne soit pas une mélodie de plus dans cette "symphonie des réformes qui se sont succédées et surtout la tendance que nous avons à vouloir les expérimenter sans suivi"? Comment le perfectionnement des enseignants peut-il optimiser l'efficacité de leurs enseignements ? Mais il n'en demeure pas moins, que pour s'inscrire dans un projet évolutif pour se faire, pour un relèvement du niveau scolaire, pour parvenir à acquérir par la formation l'information et la participation, pour parvenir à améliorer et étendre la réussite, pour que la formation fasse sens, il faudrait : comprendre sur quel "Evaluation-Recensement" des besoins cette formation s'appuie ? Quel contrat établit-elle avec ses partenaires sociaux (notamment les parents d'élèves) ? Sur quelle étude de la faisabilité du projet repose-t-elle ?

Dans quel courant, (cadre) cette formation se situe-t-elle ? Que mobilise-t-elle comme éclairage théorique, quelle contribution à une rénovation des pratiques ? Quel contenu de connaissances, quel curriculum prévoit-elle comme aide à la résolution des problèmes professionnels ? Quelle pédagogie préconise-t-elle ? Dans quelle visée éthique s'inscrit-elle ? Comment faire pour que les possibilités de formation offertes aujourd'hui aux adultes soient des possibilités de reconversion à des changements réels vers le mieux, vers une éducation de qualité ? **Comment procéder pour que la formation puisse permettre de devenir qualifié** tout en assumant, assurant ce "rôle crucial" qui est le sien, dans cette stratégie de développement humain face à la nécessaire augmentation des qualifications, dans cette mouvance de l'école en vue d'élever le niveau qualitatif ?

« La qualité de l'enseignement dispensé et le niveau de la formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants, du sens de leurs responsabilités ainsi que de leurs qualités humaines et pédagogiques. L'enseignant qui contribue à façonner des générations d'Algériens doit, à ce titre, être reconnu par la société. Il doit retrouver la considération sans laquelle il ne peut accomplir dignement la haute mission dont il a la charge. Aussi, une attention particulière devra être accordée aux critères de recrutement des futurs enseignants, à leur formation initiale et à leur perfectionnement professionnel continu. »

Comment le perfectionnement des enseignants peut-il optimiser l'efficacité de leurs enseignements ? Cela dit, sachant que « Le perfectionnement permanent de l'enseignant est la condition sine qua non de la réussite de cette réforme » (Bouteflika A. 2000), et que « La formation de l'enseignant est indispensable pour la réussite des réformes du système éducatif » (Ababsa F. 2007) nous nous demandons si les dispositifs de formations imaginés cohérent les profils des formateurs et les rendent aptes à s'investir plus efficacement dans les nouveaux objectifs de formation ?

II. Formation continue et professionnalisation : voire combien le sens même de la réforme évolue et se transforme en fonction des acteurs qui s'en saisissent.

Ainsi donc, notre entreprise (début de la recherche actuelle) vit le jour par un mémoire de magister dont l'intitulé fut « Formation et apprentissage en Algérie : Cas des dispositifs de formations des formateurs en cours d'emploi » (1997/98-2006/07) Dispositif permanent. Dispositif temporaire. Dispositif à distance.

La problématique fut de répondre de la question intitulée « Dans quelle mesure les dispositifs de formations des formateurs en cours d'emploi contribueraient-ils à la détermination de la réussite, ou de l'échec de tout un système éducatif?

Notre hypothèse fondatrice se stabilisa selon la formulation suivante : Tout dispositif de formation des formateurs se voulant un véritable levier pour aider à sortir de l'échec et en conséquence contribuer à améliorer la réussite du système Éducatif se doit d'amener les connaissances et les pratiques actuelles à faire leur mue, pour que le changement soit effectif dans la pratique de la classe et que l'écart entre le prévu et l'attendu puisse relever d'une simple régulation.

Amener les enseignants à actualiser leurs connaissances, à s'approprier les fondements de la méthode, la démarche de l'approche pédagogique préconiser par le dispositif de formation des formateurs et l'appliquer dans leurs pratiques quotidiennes : C'est se donner une chance d'y parvenir.

Notons que :

- l'approche pédagogique par objectifs fut retenue dans le cadre de la préparation de la mise en œuvre de la réforme par *les dispositifs Permanent et Temporaire* de formation des formateurs.
- Et que l'approche pédagogique par compétence fut retenue dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme par le *dispositif à distance* de formation des formateurs.

En retenons le constat⁴ tant de fois énoncée à propos de l'Algérie à savoir :

La mauvaise formation (M. Lacheraf 1998 : 5) ou l'absence totale du bon choix et de la formation de cadres en conformité avec les besoins les plus stricts et rationnels de la société, et en nous s'inscrivant dans cette optique, notre objectif de recherche ne fut pas de nous interroger sur les mobiles réels qui ont été à l'origine de cet état de fait. Mais il consista surtout à analyser les dispositifs de formation des formateurs de dix années (1997-2007) qui visaient justement à concrétiser la formation en actualisant des changements tant internes qu'externes. Puisque nous étudîâmes une action humaine qui se déroulait dans le temps, intentionnelle et qui visait l'efficacité, nous fumes amenées d'abord à chercher quelles étaient les finalités des dispositifs, les intentions dominantes lors de leurs mise en place (Es la production de savoirs déclaratifs ; la professionnalisation : maîtrise du geste professionnel ou les deux à la fois), ensuite les paradigmes de références : ancrage théorique des dispositifs

III. Théoriser le vécu...apprendre à partir de l'expérience : Formation initiale et professionnalisation

⁴ In plan de formation et modalité de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi- Fascicule destiné aux encadreurs - MEN- Août- 1998- P6 - Ici c'est nous qui soulignons. Cette volonté de réforme n'est pas typique à l'Algérie, prenant comme exemple l'affirmation de Michel Develay, dans Peut- on réformer les enseignants ? P11 " *la formation des enseignants pose des problèmes fondamentaux qui ne sont pas spécifiques à la situation française des années quatre-vingt-dix, tant il est possible de les pointer dans la grande majorité des systèmes éducatif mondiaux,*" cf. notamment les de l'OCDE et du BIE

Dés lors, la formation, levier pour le développement des compétences professionnelle fut dès les premiers temps, notre principale préoccupation, la pierre d'achoppement est par excellence : comment **rendre un enseignant compétent**, en un mot faut-il s'en tenir juste au savoir savant (déclaratif, procédural) ou l'aider à construire des compétences professionnelles. Comment les articuler, Comment y parvenir ?

Les contextes sociaux, mouvants appelle implacablement aux changements fondamentaux, changement qui devraient permettre au système éducatif d'être à même de répondre aux attentes et aux impératifs. De plus que l'école Algérienne n'étant guère un cas isolé dans cette mise au point, à côté de la loi Fillon en France, L'Espagne se lance dans une réforme en 2003. L'Italie qui dès 1999 l'avait fait, verra sa réforme remaniée par le gouvernement Berlusconi à partir de 2003. L'Allemagne le fera la même année, la Belgique en 2004, ou encore l'Angleterre ou la république Tchèque en 2005, C'est dire l'importance de l'éducation

Comparée aujourd'hui ces changements du monde constituent le contexte, l'horizon des changements curriculaire et appelle à la formation d'un citoyen définit comme un individu compétent, autonome et responsable.

Analyser des relations entre « ce qui a été » et « ce qui sera » doit être entreprise a fin de connaitre quel est la mesure du changement décidé par les autorités scolaires, universitaires sur les curriculums et sur les pratiques

Certes les curriculums par compétences incitent à un changement dans les conceptions et dans les gestions des apprentissages. Ils servent à énoncer des enjeux, des objectifs

Analyser des relations entre « ce qui a été » et « ce qui sera » doit être entreprise a fin de connaitre quel est la mesure du changement décidé par les autorités scolaires, universitaires sur les curriculums et sur les pratiques d'apprentissage, invitent à maitre en œuvre des situations permettant leurs constructions.

Néanmoins c'est en prenant de la distance avec les modèles behavioristes et scolastiques qu'il seront des curriculums efficaces, réels et non officiels c'est-à-dire qu'ils soient une construction constantedans les interactions des auteurs engagés dans des situations d'enseignement apprentissage

En ces temps nouveaux, où les réalités sont en perpétuel changement la compétence a une durée de vie limitée, d'où nécessité d'interroger autrement les changements, et de comparer le contexte nationale à celui internationale. Puisque interroger le niveau d'expertise participe au processus de professionnalisation et comme les ENS détiennent le projet de formation professionnalisant qu'elles sont donc les procédures légales et pédagogiques qui peuvent êtres entreprises pour promouvoir les compétences des futurs enseignants ? Comment la formation initiale dispensée par les ENS, prépare une profession à la lumière des nouvelles donnes.

IV. Questionner le terrain : Réalité du stage professionnel

Description sommaire du mémoire professionnel et du stage (objectifs, organisation, durée, Lieu, activités, rapport de stage, soutenance,)

"L'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage -ce qui demeure hors de son pouvoir -mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage." (Chevallard, 1986)

Cela nous amène donc à interroger le terrain sur les moments de développement des compétences professionnelles sachant que moment crucial en est le stage professionnel, l'ultime étape couronnant la formation d'étudiants sortants, future enseignants. Mais le stage reflète-il effectivement, le souci de l'établissement de préparer une professionnalisation. Par le biais du stage, la formation initiale joue quel rôle dans la construction des compétences professionnelles. La question serait de savoir comment situer le stagiaire dans le processus de professionnalisation. Notre premier souci fut de nous pencher sur le stagiaire lors de ses contacts avec les pratiques réelles du terrain, de saisir si le stagiaire se construit et comment. Son stage a-t'il des effets sur lui ? quel rôle lui donne t'il ? Est-il un moment où s'articulent le savoir savant et le savoir professionnel, favorisent la production et la mobilisation des compétences ?

Notre recherche découle d'une réflexion personnelle alimentée par l'expérience. La recherche conduite est en outre de type quasi-qualitatif puisqu'elle emprunte au protocole expérimental classique en trois temps : pré-test, intervention et post-test. Elle ne se borne pour l'instant qu'à des pistes de recherche, l'expérimentation finale reste à mener à la cour de cette année. « Dans quelles mesure les pratiques réflexives développées lors du stage professionnel (moment d'appartenance à un groupe entre novices et expérimentés) peuvent conquérir à une professionnalisation commune. »

Nous avons procédé à des échanges formels et informels, individuels et collectifs. Les enseignants débutants, les praticiens et les tuteurs sont soumis à un faisceau de questions.

L'analyse de leurs propos, discours et le produit final des enseignants débutants (mémoire de stage, élément externe à soi) nous ont permis de relever le sens collectif dégager lors de ces entrevues. Nous avons constaté que le stage professionnel n'œuvre pas réellement à la transformation des identités professionnelles, ne contribue guère à forger l'identité du future enseignant.

Il nous a été donné de remarquer que les débutants butaient sur deux problèmes dont la formation de l'habitus et l'échange lui-même.

Arrivés sur le terrain, il leur est demandé d'observer les situations d'enseignement-apprentissages, le style pédagogique du professeur d'application, de là pression pour adopter un comportement précis. Certains stagiaires n'hésitent pas à se rapprocher de leurs anciens professeurs pour solliciter recettes, fiches et ainsi copient un savoir professionnel, des façons de procéder. Le stage connaît donc des moments de pratiques modalisantes. Le stagiaire ne construit point son identité personnelle et professionnelle. L'engagement n'est pas fait de manière créatrice et ne l'engage pas. Le professeur d'application demande du suivisme son stagiaire car lui-même est loin des réalités et exigences de l'entrée par compétences et des situations-problèmes. (Là il y aurait lieu de questionner le problème du cloisonnement des connaissances, à quoi me sert ce que j'ai appris à l'ENS).

V. Le stage professionnel, jonction entre formation continue et initiale : un moment de formation commune où on pratiquerait un professionnalisme collectif

Le début dans la carrière (stage professionnelle) est important peut être un catalyseur mais peut être le moment le plus dangereux dans cette quête du professionnalisme.

De là nous est venue l'idée de réfléchir à une éventuelle construction d'un dispositif expérimentale (où s'élabore un débat) : réponse un besoin où on analysera des formes d'aides possibles.

Nous pensons à un nouveau mode de collaboration, accompagnement, activités en partenariat où le stage professionnel peut être un catalyseur en favorisant une culture professionnelle pour tous, moment d'appropriation de projet : par des moments « méta » qui permettront à tout les partenaires d'effectuer un retour sur leurs pratiques.

Ces moments favoriseront la « construction de soi » d'un moi professionnel, d'une identité professionnelle et iront justement à l'encontre de toute intériorisations de modèles de comportements.

Comment former des enseignants pour qu'ils deviennent des professionnels capables de réfléchir sur leur pratique ? L'une des questions qu'il pourrait se poser est la suivante : Quel enseignant suis-je maintenant à la fin de ma formation pratique initiale ? Et Quel enseignant aimerais-je devenir ?

Élaboration des objectifs personnels en lien avec son projet de formation. Intégration des apprentissages.

Ce serait un moment où s'entraiderait à dépasser les stratégies de survie « restitutions de pratiques observées » et à adopter des stratégies de résolutions de problèmes stage sera un moment de formations communes où on pratiquerait un professionnalisme collectif où chacun aura prise sur son propre habitus.

La résolution des problèmes rencontrés au cours du stage favoriserait la production et la mobilisation des compétences.

Les contradictions qui surgissent lors des confrontations pourraient être des moteurs de la construction identitaire.

Travailler ensemble lors du stage sur la pédagogie du projet pourrait être liée à la professionnalisation,

La réciprocité des échanges, ne pas se borner à observer décrire pour reproduire mais observer analyser pour produire pourrait contribuer la professionnalisation commune.

Le stage, lieu de la coordination en acte serait le moyen de faire la révolution des mentalités s'il laissera place au sujet dans la construction de ses connaissances « le meilleur des projets reste l'aptitude à construire son projet d'apprentissage »

VI. Résultats et discussion

VI.1 Résultats sur l'organisation du stage professionnel

Il ressort de notre investigation du terrain qu'il faut s'atteler à mesurer dans quelle mesure les pratiques réflexives développer lors du stage professionnel (moment d'appartenance à un groupe entre novices et expérimentés) peuvent conquérir à une professionnalisation commune.

- L'important est de pointer la complexité de l'apprentissage et de permettre au stagiaire d'enrichir ainsi son modèle de transmission des connaissances. On pourra encore pointer chaque fois que cela se présentera les interactions entre les caractéristiques de la relation professeur-élève et les mécanismes d'apprentissage.
- Le stagiaire essaie de dire ce qu'il a ressenti au cours de la « relation » avec son professeur d'application, autrement dit, recherche de ce qui a pu passer de la personnalité du professeur dans cet échange non verbal
- Tout l'exercice repose sur l'habileté du formateur à questionner le débutant avec suffisamment de précision pour lui faire reconstruire toute sa démarche.
- Élaboration d'instruments d'observation et pratique du diagnostic pédagogique dans le cadre du fonctionnement d'une classe. Initiation à la profession par l'observation du processus d'enseignement-apprentissage, par la participation à la vie de la classe et par l'analyse réflexive.
- On essaiera de montrer comment l'établissement d'un dialogue facilite cet apprentissage, et, chaque fois que cela est possible, comment l'apprentissage s'est fait par une succession d'hypothèses qu'on a cherché à vérifier et qui ont été remises en cause jusqu'à obtenir la bonne.
- Le mémoire stage qui peut s'effectuer en binôme permettra de répondre à des objectifs liés à la pratique pédagogique dans des contextes et des situations différentes. Le stagiaire apprend à construire des situations d'apprentissage intégrées dans un projet, à organiser et préparer matériellement sa classe, *etc.* La présence du professeur d'application (l'enseignant habituellement en charge de la classe) permet au stagiaire de bénéficier d'un retour immédiat sur sa pratique professionnelle.
- Le professeur d'application doit résister à la demande pressante des stagiaires de donner des exemples de « projets didactique », il pourrait donner l'occasion aux « enseignants stagiaires » de faire œuvre de création en exerçant leur imagination et rendre évident, au cours de l'échange, le lien qu'il y a entre leur choix et leur personnalité. Donner un exemple orienté vers un type de projet et ferme la voie aux autres directions.
- Il serait intéressant de s'initier aux activités d'organisation et d'animation de la classe en collaborant au travail d'une enseignante ou d'un enseignant; établir une relation professionnelle avec les élèves; explorer ses croyances et ses convictions éducatives; développer des habiletés d'analyse réflexive; développer l'autonomie et la responsabilité à l'égard de sa formation à l'enseignement; effectuer le bilan de ses compétences professionnelles et mettre à jour son projet personnel de formation.
- Les stagiaires Approfondiront l'intégration du savoir disciplinaire à leur pratique d'enseignement, développeront des habiletés d'intervention spécifiques et intégreront leurs apprentissages dans le cadre de leurs développement professionnel. (mémoire de stage, portfolio, *etc.*).

- Maîtriseront leurs compétences en enseignement, personnaliseront leur approche pédagogique et intégreront ses leurs apprentissages dans le cadre de leur développement personnel.
- Retour critique sur les expériences réalisées en stage ; progression dans le projet personnel de formations, liens théorie/pratique, autonomie et jugement professionnel. Actualisation du projet personnel de formation.
- Le stagiaire apprendra en étant actif dans un travail qui aura du sens pour lui, le stage serait un moyen d'autonomiser celui qui l'utilise.
- On réfléchirait sur ce que vient de faire avec ce que l'on voudrait faire, ce que l'on croit faire.
- Les amener à décrire leurs pratiques à prendre conscience de leur style dominant

VI. 2 Discussion des résultats

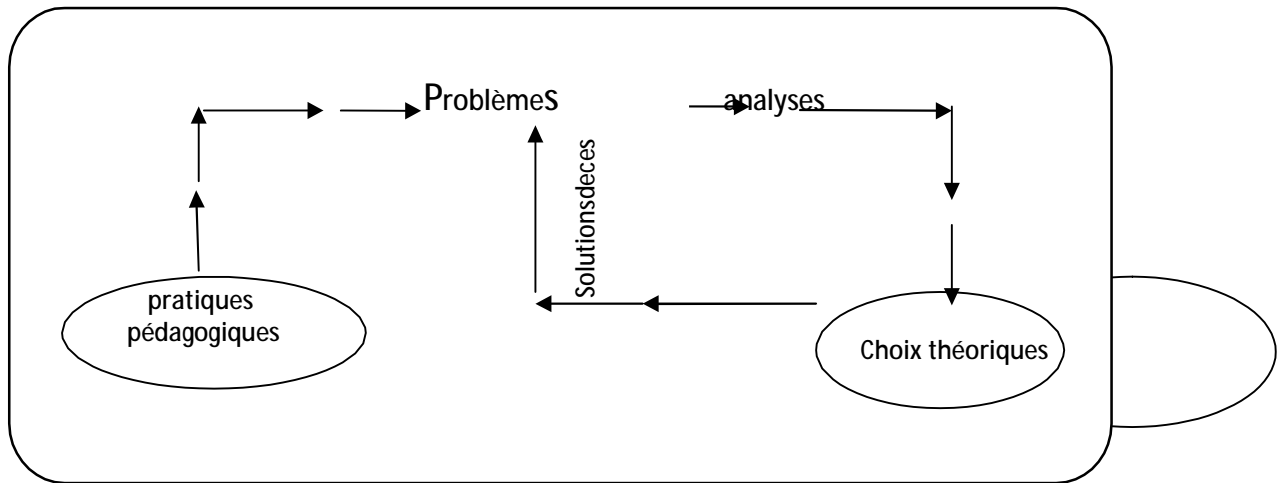
En partant d'exemples de pratiques transitant par le théorique et revenant vers elles, et tout en partageant la vision de M.Develay,⁵ notre souci se situera dans le créneau d'intégration et le transfert des préoccupations théoriques, celui de leurs répercussions, transpositions, et utilisation optimale en classe : Concrétisation liée à leurs application dans des activités productives de compétences.

Nous ne nous contentons pas de défendre des principes abstraits, mais œuvrons par cette méthode expérimentale pour un plus de transformation professionnelle et personnelle. Autrement dit, cette mise « en essai » des fondements théoriques, objet de notre travail se verse dans la logique de la rationalité correctrice qui dépasse celle de la simple constatation des faits ou celle des plaintes impuissantes, ou encore l'énumération linéaire.

En se prêtant à cet effort, suite à une première exploitation des données du terrain (chose qui nous a permis dans un premier temps de construire, de cerner nos hypothèses) à partir d'une pré-enquête et après avoir synthétiser des éléments de réflexion fruits d'une description systématique des pratiques réelles des formateurs et des enseignants, force a été de constater qu'il semblait exister une sorte de refus des enseignants en exercice de se former. Ils alimentaient des réactions mitigées à l'égard de la formation professionnelle contenue, rejetant alors le modèle de la figure A. Cependant, ceci n'est pas typique à l'Algérie car certains pédagogues affirment que :

« Le monde des enseignants au sens large, en a une vision négative, de l'avis même des formateurs. La formation touche une minorité d'enseignants. Elle est souvent rejetée, ignorée, voir contestée. »

⁵ Pour M.Develay, « une pratique ne prend toute sa signification que dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques » et qu'inversement, « les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques »

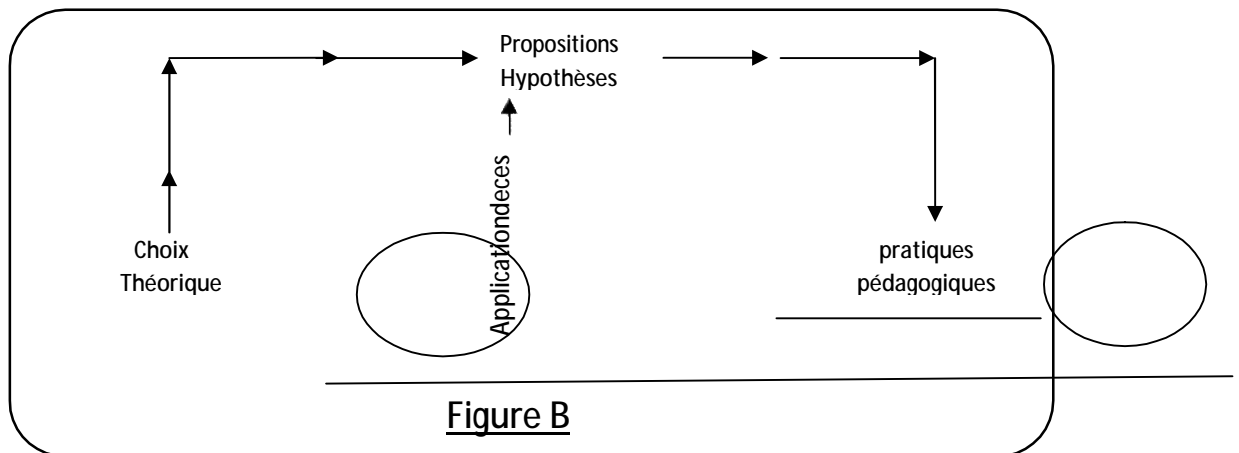


On a pu donc s’interroger sur les raisons de cette croyance, en quoi la formation ne semble pas répondre aux attentes des enseignants. Nombreux sont ceux à penser que seule la pratique serait formative.

Apprendre à enseigner ne peut résulter que de l’expérience que l’on acquiert sur le terrain affirment –ils. La pédagogie est faite de dons, de qualités innées que l’on porte en soi(...) et qui ne sauraient être capturées par la raison.

Réagissant comme si les parcours de formation continue n’avaient pas eu un quelconque impact sur leur vie professionnelle, ils nient ou renient si l’on ose dire

« L’efficacité » de cette expérience. Ils rejettent ainsi le modèle B.



Es-ce pour autant qu’il faille considérer que la formation sur le tas est meilleure que la formation professionnelle ? Que reprochent – ils à cette dernière au juste ?

Les enseignants critiquent la formation professionnelle qu’ils reçoivent, la considèrent comme étant « nuisible » car trop éloignée, inadaptée aux réalités du terrain. La première classe peut laver un enseignant fraîchement sorti de l’école normale de toutes ses illusions et de toutes ses ambitions. Cela vaudra dire que sa formation n’a pas tenu compte des conditions effectives de la pratique, qu’on lui aura parlée d’une école qui n’existe pas. Puisque la majorité des enseignants et même des pédagogues semblent élire l’expérience et opter pour une formation articulée à la pratique : Rien ne vaudrait une formation « par le vécu », un recadrage s’impose pour qu’il n’y ait plus de rejet de la formation académique institutionnelle, continue ou initiale soit-elle. Pour cela, ils

développent un modèle dans lequel une activité théorique ne pourra être formatrice si elle ne s'éloigne et vagabonde loin des pratiques. Nous pouvons arrêter là le cheminement de notre pensée, le modèle « c » semble adéquat avec leurs aspirations, voir attentes :

Cependant, imaginons maintenant une formation professionnelle qui a pour soubassement de départ les pratiques réelles. Ils iront bien sûr se former, car ils veulent une réponse aux problèmes qu'ils rencontrent. La formation n'a de sens que si elle propose un outil pour résoudre ces derniers.

Ils cherchent une solution adéquate aux problèmes rencontrés... La formation n'aurait de sens que si elle proposait une solution. Ainsi la logique voudrait que puisqu'ils sont friands de canevas à appliquer, de patrons de situation, autant leurs en donner et ainsi notre effort de réflexion s'arrêterait à ce stage.

Nous réagirons en nous contentant de produire des recettes, respectant et prenant en considération les problèmes surgis en classe. On se conformerait donc au modèle « c » à la satisfaction générale. Et ainsi serait-il remédié au désenclavement de la profession enseignante.

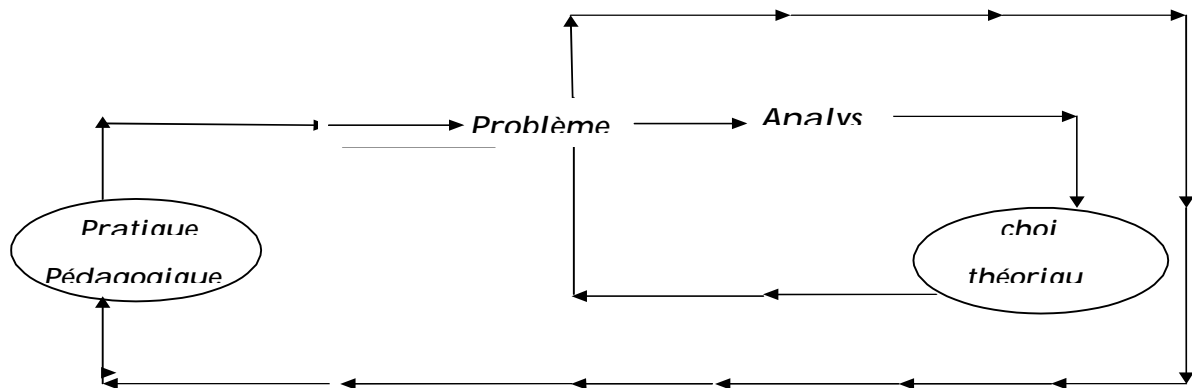


Figure C

La formation continue s'inscrirait dans une logique de continuité, visant à palier par des éclairages théoriques, les problèmes pratiques.

Mais le seront-ils, si nos recettes, techniques ou innovations imposées ou proposées ne les convainquent guère ? Et s'ils sont inadaptés ne provoqueront-ils pas des écarts entre théorie et pratique, tant les situations diffèrent les unes des autres ? Ce qui est valable aujourd'hui le serait-il encore demain ? Et ce qui l'est lors de situations d'enseignement apprentissage dans les grandes villes, le serait-il pour ceux des villages ?

Les « recettes » sont des savoirs figés dans une situation donnée et qui peuvent devenir très vite inexploitable face au fait incertain et mouvant du terrain. Si notre expérimentation s'inscrit dans cette logique, en développant un discours prescriptif en terme de modalité injonctive (doit et ne doit pas – capable...) et en jouant au médecin qui diagnostique une maladie et prescrit une ordonnance sensée palier et éradiquer le

mal, ce traitement restera-t-il l'éternel miracle curatif ou sera-t-il sclérosé et dépassé par de nouvelles thérapie ? Sera-t-il indivisible et unique à prescrire à tout un chacun ou devrait-il varier et s'adapter au besoin du mal ? Et en dernier lieu sa prescription se ferait-elle sur des similitudes de symptômes ou prendrait-elle en ligne de compte la spécificité ?

Ceci nous amène à nous poser des questions, quant au bien-fondé de ces choix pédagogiques. Les routines, c'est des ajustements plutôt que des remises en cause des méthodes usitées. N'est-ce pas que l'expérience sédimente des schémas d'action que les enseignants intériorisent sans s'en rendre compte, transformant les stratégies en automatisme. N'est-ce pas que croire (en les recettes) aveuglément mène à un dogmatisme sclérosant. Lorsque VAN DER HAREW.J.M nous parle « d'élèves robotisés », nous pensons à leurs enseignants.

Ne serait-il pas plus judicieux de doter les enseignants d'outils leur permettant d'analyser leurs actions, afin qu'ils soient capables de raisonner leurs pratiques, en fonction de l'inattendu.

Nonobstant la transfusion de recettes à des enseignants cantonnés dans des attitudes passives par le truchement de la formation, en faire au contraire de cette dernière un moment où ils apprennent à devenir « médecins » et ainsi être en position de diagnostiquer par eux-mêmes, de critiquer les performances existantes et d'innover par rapport à elles, voir mettre en œuvre de nouvelles pratiques, seuls et selon leurs propre initiative en se posant des questions et en résolvant les problèmes.

En fait, les armer en mettant à leurs dispositions des outils de travail qui les laissent élaborer eux-mêmes et à leur guise, leurs stratégies alternatives, c'est leur apprendre à réfléchir sur ce qu'ils font, les conséquences de leurs actes, et ce qu'ils pourraient faire. C'est les amener à comprendre d'eux même ce qui n'allait pas et à prôner les moyens du changement, (étant donné que ceci émane d'eux cela réduira les réticences du changement, d'où autres processus de formation : documentaires...), se servir d'un révérenciel existant, dans une démarche d'innovation pour relire ce qu'ils font ou ce qu'ils cherchent à faire. « S'aider du déjà là pour créer du nouveau possible... » Nous dit P.Meirieu

Comment faire concret ?

Nous nous sommes attelés à réfléchir sur un éventuel moyen par lequel on mettra les sujets en dynamique d'auto apprentissage : On dotera ces « se formants » d'une méthodologie intellectuelle susceptible de faciliter l'usage conscient de type de pensée qu'ils utilisent, à une stratégie concrète capable d'améliorer les styles didactiques par les pratiques pédagogiques face aux nouvelles exigences.

Remettre en cause certaines conceptions, corriger leurs « passé professionnel », habitudes de travail intellectuel, serait une occasion de réorganiser en expliquant leurs structures cognitives, et ainsi ils seront capables de réfléchir dans le terme de la prospective par un regard rétrospectif.

Pour lors, nous offrons un support, contribution à la réflexion qui ne se veut nullement une solution, bien au contraire un outil d'aide pour que tout un chacun devienne ou

essaie du moins de devenir « solutionneur du problème ». Ces stratégies concrètes propices au développement d'habilités visent à l'intégration des difficultés qui surgissent lors du parcours » transformationnel » des formés en une conceptualisation commune, libre adhésion des acteurs de la formation et elles les amènent aussi à modifier leur style d'interaction pour un meilleur professionnalisme

Notre propos n'est pas d'élaborer des modèles d'analyses à appliquer à la pratique, mais l'utiliser pour une aide aux praticiens à expliciter le leur. D'ailleurs, cette volonté de généraliser une recette qui soit solution définitive est une utopie. « La succession des modes en pédagogie en témoigne. Cette constante quête de solutions toutes prêtes est vaine ».

C'est lors et par la concertation, en situation d'investigation des enseignants pour une amélioration de leurs actions pédagogiques, leurs pratiques d'enseignement-apprentissages, que s'insère notre contribution, mise en place d'aptitudes qui favorisent des compétences méthodologiques : Pratiques de formation coopérative qui jaillissent des mains mêmes des enseignants, gestionnaires des essais de solutions, car inscrits dans des projets d'avenir. « Rien ne vaudrait une formation par le vécu » affirme TochonFu.

Ceci se faisant, loin de toute prétention d'un détient aussi minime soit-il de la formule magique adéquate, d'ailleurs comme le dit si bien Saint Exupéry : « Dans la vie, il n'y a pas de solutions...il y a des forces en marche, il faut les créer, et les solutions suivent »

Si un changement de mentalités amène un changement de pratiques, l'inverse est aussi vrai, donc notre plan d'intervention se veut une « ébauche », une émanation de réponses à la question relatives aux activités et matériel didactique propice au développement d'habilités, ceux de la métacognition conscientisable, entre autre, une utilisation créative, de devenir conscient de leurs activités, devenir capable d'avoir un retour évaluatif sur cette acquisition. En renforçant la formation, nous pouvons amener les enseignants à une plus grande autonomie. Celle-ci exige d'eux une plus grande responsabilité et une plus grande rigueur déontologique.

Instaurer une pratique réflexive chez les enseignants (connaissance et conscience que possède un sujet de son fonctionnement cognitif) maitres du jeu de leurs formations, conduit chaque formé au centre de lui-même, et l'amener à définir son projet de formation en terme de compétence méthodologique.

Le pari de ce dispositifs de formation, conçues selon une démarche participative, est d'amener les enseignants à changer de comportements et de rapport au savoir et à l'apprentissage, de le conduire à être moins transmissif et de faire en sorte qu'ils aident les élèves à apprendre en les mettant dans des situations de production, de réalisation de projets et enfin qu'ils les évaluent à partir de situations- problèmes et de démarches de projet. Ceci contribuerait à réduire le décalage souvent constaté entre les ambitions institutionnelles liées à la rénovation pédagogique et la réalité de la classe et de l'apprentissage. L'élaboration des manuels scolaires devrait aussi s'inscrire dans la même perspective et refléter une méthodologie prenant en compte concrètement les principes de base de l'approche et en particulier celui de l'intégration des acquis. Progressivement, le système d'évaluation, aussi bien dans sa composante certificative que formative, est appelé, à se conformer à la logique d'une évaluation des compétences.

La réforme par la formation n'a de chances de se réaliser qu'à travers le développement progressif d'une culture de l'innovation auprès des partenaires impliqués, participatifs et conscients de l'enjeu de cette action. Pour lors, vu les différentes réformes engagées sur tous les fronts, université, UFC, éducation nationale ...où tous les acteurs se doivent d'analyser leurs pratiques. Peut-être, pourrait-on dire que la formation entrouvre une fenêtre d'espoir par laquelle, sans aucun doute, s'engouffrera la compétence, la connaissance, le mieux qui demain conduiront le pays sur l'arc en ciel chatoyant du progrès, l'entrepreneuriat et l'innovation.

Conclusion

Les questions de l'éducation et de la formation sont corollaire sur le plan individuel, sont constellées à la problématique du changement, le changement pédagogique touche la personne voilà où réside la chance de la formation en cours d'emploi. La formation doit amener les enseignants vers une plus grande professionnalisation. Dès lors, si toute formation est déformation selon Platon et si toute action de formation est destinée à provoquer des changements d'un état initial à un état projeté, cette nébuleuse en expansion que constitue l'univers de la formation gagnera à se démarquer de nos actions ultérieures tout en les prenant comme paramètre de départ, faute d'aboutir à un résultat mitigé en termes de performances.

Il s'agirait bien alors, de s'affranchir de la logique de consommation des connaissances, d'un savoir prédigéré, de recettes et de procédures à appliquer mécaniquement, car cela produit des comportements non transférables puisque non conceptualisés mais aussi de comprendre de façon active et non passive dépendant ainsi du savoir des autres. Il s'agirait pour eux de faire autre que du suivisme, de répéter les modèles reçus ou reproduire les "bonnes conduites". Il serait question d'amener ces "se formants" à une possession de "soi", à agir et réagir en situations d'incertitude, à réfléchir sur leurs propres pensées et celles des autres, à conscientiser, prendre du recul vis à vis de leurs pratiques pour dégager justement les sens et les écarts par rapport aux finalités posées préalablement. L'heure serait celle des attitudes d'auto-responsabilisation de l'enseignant et par voies de conséquences reconnaître le "droit de l'élève à la responsabilité pédagogique."

§ *La formation n'est pas juste synonyme de transmission de connaissances, mais de capacité à rendre ces dernières transmissibles. Elle est surtout développée chez les praticiens actifs d'une nouvelle Culture pédagogique continue.*

§ **La formation développement de réflexion sur l'action. Le formateur réflexif, ainsi est un praticien expert, un professionnel qui permet à chacun de trouver, tout en sachant que c'est à chacun de trouver.**

Autrement dit, il s'agit de se reconnaître comme sujet dans ses apprentissages, sujet de sa formation et reconnaître autrui comme tel, pour une signification commune, pour une autonomisation de tous. Car peut-on raisonnablement vouloir rendre les élèves acteurs avec des enseignants agents ? Rendre des enseignants sujets avec des formateurs

assujettis ?vouloir un apprentissage centré sur l'apprenant avec une formation non centrée sur l'enseignant !

En un mot le stage professionnel est une chance, non seulement pour combattre l'échec, mais pour accélérer la professionnalisation du métier d'enseignants et les mutations de l'école.

Encore faudrait-il la saisir. Bien former c'est installer après une crise nécessaire, une identité professionnelle suppose disponibilité, souplesse, envie-engagement de la part de l'enseignant qui se concentre alors sur sa relation à l'élève, l'étudiant et non plus sur la certitude que le savoir qu'il doit transmettre est indiscutable. C'est le challenge à venir.

Le secret de la réussite d'un stage pourrait être relativement simple, il s'agit de toucher les enseignants stagiaires dans ce qui les concerne non pas seulement en tant qu'enseignants...mais aussi et surtout en tant qu'humains préoccupés de ce qu'ils sont et de ce qu'ils deviennent. Le stage gagnera à offrir aux personnes venues se former l'exercice d'un nouveau droit, celui de la propriété sur l'espace-temps formation, ce faisant, il place les participants sur la logique d'avoir à donner du sens par eux-mêmes à leur espace-temps

Former c'est amener les enseignants à une plus grande autonomie qui exige d'eux une plus grande responsabilité, une réflexion en action est le soubassement de l'entrepreneuriat et innovation pédagogique.

Références bibliographiques

- AISSA, C. (1997) *La légitimité de l'éducation culturelle universelle*, Algérie, Casbah.
- ALTET, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- ARSAC, G., CHEVALLARD, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (éd.) (1994) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions.
- Bourdon Clé, R. (1991) *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*, Revue française de pédagogie, n° 94, pp. 73-92.
- ASTOFLI, J. (1992), *L'école pour apprendre*, Paris : ESF, 1992. — 205 p.
- ANNE BARRERE, D. M. (1990). *La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique*. In R. Française social. XXXIX- 4, 1998. P651-P671
- THAALIBI B.M 'Ecole, idéologie et droits de l'homme le model algérien, Alger, Casbah édition
- BOUTIN, G. ; JULIEN, L. 2000. *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. 2000. « Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Analyse des pratiques, approches psychosociologique et clinique*, INRP, (sous la direction de C. Blanchard-Laville et D. Fablet), no 39, p. 27-39.
- DEVELAY, M. (1994) *Peut-on former les enseignants*, Paris, ESF.

LARDJAN O. (1997) *Identité Collective et identité individuelle*, in réflexion N° 1, Alger, au collectif Casbah édition.

Mahfoud B., *Education, culture et développement en Algérie Bilan et perspectives du système éducatif* P383

MUSTAPHA M. (Co-auteur), *Elites et question identitaire en Algérie*, réflexion, Op, cité.

MUSTAPHA C. (1990) *Culture et politique au Maghreb*, Alger, collection université Maghreb relations.

NOURREDDINE T- Trois année de réforme de la pédagogie en Algérie Bilan et perspectives.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF, 2e éd. 1999.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Journaux :

Abdelkader Kacher : Docteur d'état en droit- *Le devenir l'institution de souveraineté devant le processus de la mondialisation. De la compétence compétente à l'esprit du « rocher persil ; le Quotidien d'Oran du samedi 20-juillet-2002.*

BenssadA.-Les lycéens, la rue et l'approche par compétences Le Quotidien d'Oran du mardi 12-02 -2008.

BenramdaneF.-*Refonte pédagogique et programmes scolaire en Algérie : Le neuf, le nouveau et le.... Reste- Le Quotidien d'Oran du mercredi 06-02 -2008.*

JOBERT F. M.: écrivain et ancien ministre français des affaires étrangères Quotidien d'Oran - jeudi, 16, Août, 2001.

LACHERAF M.- *réflexions culturelles et politiques sur la société algérienne d'aujourd'hui*. Alger, 9-27 Mai 1998. In EL WATAN du 9-Juin - 1998

Site Web

Fouzia Ababsa la Tribune (Alger) 6 Novembre 2007, Publié sur le web le 6 Novembre 2007

Hamza Benhlima, le Maghreb.dz.com, Le quotidien de l'économie

<http://www.lecourrier-dalgerie.com/papiers/actualite.html#1>

Education et Mondialisation : les conséquences de la libéralisation de l'éducation prônée par l'Accord

Général sur le Commerce des Services (AGCS) ; illustration sur la base de la position canadienne et belge *par* Ahmed Seghaier

Université de Genève diplôme d'études approfondies en études du développement

Impact de la mondialisation de l'enseignement sur les identités culturelles et culturelles

par Sylvain SOUBEIGA, Université de Franche Comté licence

La perception des enseignants sur l'introduction du système LMD à l'UGB: Cas des responsables de structures de recherche *par* Abdoulaye Dramé -Université Gaston Berger de Saint Louis DEA

<http://www.infpe.edu.dz>

<http://www.oisifle.com>

<http://www.meducation.edu.dz>