

Quel dispositif de formation des enseignants du primaire pour quelles compétences ?

Sabah DAHOUA
Université d'Oran 2

Abstract:

The in-service training of teachers shows big deficiencies which keep going on since the new reforms of the educative system of 2002.

Though the discourse is new the class practice remains unaltered. Since the teaching public is heterogeneous, it is necessary to thrive the teachers' training by basing it on appropriate competencies referential well adapted to the Algerian reality. The trainers' roles are important in the sense that involves the teachers in the construction of their Professional skills

Keys concepts: Initial training – In-service training – referential - professional competences

La réussite de la réforme du système éducatif soulève un nombre important de facteurs et un des plus déterminants serait la formation des enseignants. Seulement, de quelle formation et pour quels objectifs ? Précisons qu'au long de sa carrière, l'enseignant bénéficie de plusieurs types de formation telle que la formation initiale et continue.

La formation initiale prépare, au préalable, à l'exercice du métier dans des écoles normales supérieures (ENS). Pour le primaire, ce dispositif prévoit une formation pour des bacheliers et qui s'étale sur trois ans. Elle vise à faire acquérir un savoir théorique (connaissances académiques), un savoir pratique (savoir-faire pédagogique) et un savoir éthique (valeurs morales)

La loi d'orientation n°08-04 du 23 janvier 2008, article 77, précise l'objectif de ce type de formation « *Les personnels d'enseignement reçoivent une formation ayant pour but de leur faire acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier* ».

Dans la même loi, il est stipulé que « *la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire* ».

Pour ce qui est de la formation continue, elle est réservée aux enseignants déjà en fonction et est dictée par la loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 78 qui stipule que « *toutes les catégories de personnes sont concernées par les actions de formation continue pendant toute leur carrière* », le même article précise aussi son objectif: « *La formation continue vise essentiellement l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires* ».

Actuellement, les enseignants bénéficient chaque année de six jours de formation réservée à la pédagogie de l'approche par les compétences, ajoutées à ceux-là d'autres journées selon le besoin constaté ou formulé par les enseignants eux-mêmes. Elle permet de remédier aux insuffisances de la formation initiale et d'améliorer les compétences professionnelles telles que maîtriser l'utilisation de la documentation pédagogique et des supports didactiques et de promouvoir l'autonomie des enseignants.

Cependant, si on considère que la formation initiale ne peut être assurée en dehors des écoles normales supérieures, la formation universitaire serait insuffisante pour préparer les étudiants au métier d'enseignants. D'une part, elle n'assure pas une pratique pédagogique plus efficace dans les classes pour la simple raison qu'elle ne vise nullement une formation professionnalisante ; alors que pour enseigner, il s'agit de former à « l'exercice de ce métier », expression empruntée à Philippe Merieu, une formation axée beaucoup plus sur les connaissances procédurales, pour préparer le plus grand nombre d'enseignants à la complexité des pratiques pédagogiques. D'autre part, les écoles normales supérieures ne peuvent former la totalité du personnel enseignants recruté chaque année, donc elles ne peuvent répondre, à elles seules, au besoin du secteur de l'éducation d'où la nécessité de se rabattre sur les nouveaux diplômés de l'université.

A cet effet, Souvent on rencontre dans le même établissement des enseignants de profils différents à savoir des titulaires de licences de différentes spécialités telles que traduction et français comme on rencontre d'autres sortants des ENS titulaires d'un diplôme de baccalauréat plus trois années de formation. À cette différence des profils correspond une réelle hétérogénéité des pratiques pédagogiques.

Dès leur recrutement et avant leur affectation, les enseignants stagiaires sortant de l'université reçoivent une session de formation censée les préparer au métier. Cette première formation est centrée sur l'acquisition des compétences relatives à la gestion de la classe, la didactique de la discipline, la psychologie de l'enfant et

la psychopédagogie, la réglementation et la législation scolaire et l'intégration des TICE. Cette formation préparatoire a pour objectif de réduire l'écart entre les sortants des écoles supérieures et ceux de l'université en les outillant de savoirs procéduraux.

Nous pensons qu'il faudrait installer de véritables compétences professionnelles pour assurer les pratiques pédagogiques suivant la réalité de la classe. Donner aux enseignants les moyens et les outils pour leur permettre d'organiser les situations d'apprentissage, être en mesure d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves, gérer les apprentissages, évaluer,... Les savoirs disciplinaires ne suffisent pas à faire face à la complexité des situations de classes et à leur diversité, selon Philippe Perrenoud,(1993): « *l'enseignant doit être capable de « réfléchir, anticiper, planifier, se déplacer dans l'espace de la classe, écrire au tableau, poser des questions et/ou y répondre, évaluer... »*

Parmi les conditions de base du métier d'enseignant demeurent les connaissances ou ensembles de savoirs, d'habiletés, d'attitudes et une connaissance profonde de la réalité des apprenants dont l'enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée. Cependant, à elles seules, ces connaissances restent insuffisantes pour réussir une pratique pédagogique dans une classe réelle. Le métier d'enseignant se définit beaucoup plus par les activités d'apprentissage des élèves, que par les activités d'enseignement.

La compétence professionnelle chez l'enseignant :

Pour Guy Le Boterf, *la compétence se définit comme le fait de savoir agir de manière responsable et*

validée ou de savoir mobiliser, intégrer et transférer des ressources (connaissances, capacités...) dans un contexte professionnel donné.

La notion de compétence caractérise la fonction d'enseignant. Dans le référentiel des « compétences professionnelles » de Philippe Perrenoud (1999) présenté sous forme de liste de compétences, reste imprécis, puisque, à notre sens, il ne prend nullement en compte les compétences spécifiques de la situation algérienne. Ce référentiel part du postulat que les enseignants maîtrisent parfaitement leur discipline. Or, au niveau de l'école algérienne et précisément au primaire, différents profils chez les enseignants du FLE sont à relever. Cette hétérogénéité n'est toutefois pas prise en considération par ce document. Le tableau est une liste de tâches à accomplir ; mais la phase qui donne du sens à la compétence est la réalisation de ces tâches.

S'appuyant sur le principe que l'enseignant compétent est celui qui choisit et combine différents savoirs et procédures pour résoudre une situation complexe, la notion de compétence prend tout son sens dans la mobilisation, par l'enseignant, de ses ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être) et pour les réinvestir dans les différentes situations d'enseignement /apprentissage qu'il aura à rencontrer.

Face à ces différentes difficultés, comment la formation continue peut-elle répondre aux différents besoins des enseignants ?

Nous partons du postulat que l'utilité d'élaborer

plusieurs référentiels de compétences professionnelles, destinés aux différentes catégories des enseignants est essentielle.

Voulons aller plus loin dans nos investigations, nous avons réalisé une enquête sous forme d'entretien, auprès de 10 inspecteurs du cycle primaire

Cet entretien tournait autour de quatre items qui, à notre sens, sont fondamentaux. À savoir :

- 1 La formation initiale
- 2 Le dispositif de la formation continue.
- 3 Le degré de réinvestissement, dans les classes, des notions vues lors de la formation.
- 4 Le suivi des enseignants en difficultés.

Résultats obtenus :

Item 1 : la formation initiale

Les résultats obtenus, à la suite de cette enquête, montrent que les enquêtés s'accordent à relever que la formation initiale reste insuffisante et que sur le terrain, leurs enseignants rencontrent d'énormes difficultés quant à la mise en pratique des recommandations. Les 80% des inspecteurs interrogés trouvent que les diplômés des écoles normales supérieures (ENS) sont mieux outillés, ils possèdent des savoirs procéduraux qui leur permettent de gérer une classe et les 20% restants affirment que les sortants de l'université enregistrent des manques relatifs aux savoirs académiques et aux savoirs procéduraux, relevant de la gestion pédagogique.

Modalité de formation	Collective	Groupe de besoins	Individualisée
Nbre d'enquêtés	4	4	2
	40%	40%	20%

Item 2 : le dispositif de la formation continue

Quant aux actions menées par les inspecteurs, 40% d'entre eux mènent des actions de formation pour tous les enseignants, stagiaires, anciens et nouveaux, éprouvant ou non des difficultés. 40% des inspecteurs prévoient des groupes de besoins : groupe pour les stagiaires, groupe pour les enseignants ayant une certaine expérience. 20% favorisent une formation individualisée, après avoir rendu visite à l'enseignant en difficulté.

Formation suite à un besoin formulé par l'enseignant	Formation suite à une difficulté constatée par l'inspecteur	exigée par l'institution
1	10	10

100% des inspecteurs prévoient un dispositif de formation suite à leurs observations lors de leur visite aux enseignants. Les 100% aussi répondent aux exigences de l'institution, relatives à la réforme du système éducatif, et seulement 10% des enquêtés prennent en considération un besoin particulier, formulé par l'enseignant.

Item 3 : le degré de réinvestissement dans les classes des notions vues lors de la formation

Interrogés	1 ^{er}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}	10 ^{ème}
Les enseignants qui appliquent les conseils	45%	30%	10%	70%	40%	2%	80%	90%	30%	30%
Les enseignants qui n'appliquent pas les conseils	55%	70%	90%	30%	60%	98%	20%	10%	70%	70%

Les inspecteurs avouent que beaucoup d'enseignants trouvent des difficultés à appliquer leurs conseils et leurs recommandations et précisent que les anciens sont les plus réfractaires et opposent une véritable résistance aux changements ; contrairement aux nouvelles recrues.

70% des inspecteurs interrogés disent que les enseignants, dans leur majorité, n'appliquent pas la pédagogie de l'approche par les compétences et recourent aux méthodes traditionnelles habituelles à savoir l'approche par les objectifs.

Item 4 : le suivi des enseignants en difficultés

60% des inspecteurs orientent les enseignants en difficultés vers leurs collègues plus expérimentés qui se chargent de les aider et les conseiller. Les 30% des

enquêtes favorisent une formation individualisée à la suite d'une visite d'inspection. 10% des inspecteurs s'intéressent seulement aux résultats sans trop faire cas du processus. Pour cette catégorie, l'approche par compétences ou par objectifs n'est pas importante quand l'enseignant arrive à un taux de réussite satisfaisant.

Commentaire :

Si on entend par formation initiale la formation reçue à l'université, elle est jugée insuffisante du moment que son objectif demeure l'acquisition de connaissances académiques. Mais si on entend par formation initiale la session de formation préparatoire, avant l'affectation des enseignants à leurs postes, cette formation, qui s'intéresse à l'apport théorique, est aussi, insuffisante même si elle est centrée sur l'acquisition des compétences relatives à la gestion de la classe, la didactique de la discipline, la psychologie de l'enfant et la psychopédagogie, la réglementation et la législation scolaire et l'intégration des TICE.

Le dispositif de la formation continue des enseignants du cycle primaire est souvent mis en place suite à l'observation de l'inspecteur de la circonscription, selon les besoins qu'il a constatés ou suite à de nouvelles directives de l'institution relevant de la réforme du système éducatif; les difficultés individuelles des enseignants ne sont prises en considération que pendant la visite de l'inspecteur.

Si on revient aux différentes orientations dans la formation des enseignants de Robitaille 2007 (Baudrit

Alain,2007)

1. **L'apport théorique :**

Il concerne l'étude des concepts et les apports de la recherche sur un sujet donné, démarche qui peut amener les participants à découvrir la théorie à travers des situations-problèmes.

La démonstration d'habiletés :

Elle consiste à observer un enseignant expérimenté ou expert mettre en pratique les connaissances ou habiletés visées par la formation.

2. **La mise en pratique :**

Il s'agit d'une simulation où les participants mettent en pratique les connaissances ou habiletés abordées précédemment, avec leurs pairs, dans le « milieu protégé » qu'est la formation.

3. **La rétroaction :**

Elle consiste à donner des informations en retour sur les activités effectuées par les personnes en formation.

4. **La discussion en petits groupes :**

Elle permet aux participants de vérifier leur compréhension, de partager leurs doutes, leurs insatisfactions ou leurs découvertes.

On peut remarquer que, souvent la formation donnée aux enseignants algériens, se limite aux deux premières orientations, *l'apport théorique* qui ne propose guère de solutions aux problèmes rencontrés réellement en classe et *la démonstration d'habiletés* qui, elle, propose aux enseignants des modèles de pratique qui demeurent différents de la réalité vécue en classe algérienne. Ces deux étapes ne peuvent qu'installer des automatismes

chez les enseignants loin de toute réflexion personnelle. *La mise en pratique, la rétroaction* ainsi que *la discussion en groupe* sont omises alors qu'elles représentent des phases très importantes pour l'évaluation du dispositif de la formation. Elles développent le sens critique chez les enseignants et encouragent le travail coopératif entre eux. Passer par les cinq étapes, permettrait aux enseignants de décider, eux-mêmes, de ce qu'il convient de faire face à chaque situation nouvelle, complexe et inédite.

Conclusion :

La formation des enseignants prend tout son sens à partir des difficultés vécues en classe, d'où la nécessité de réfléchir à un dispositif efficace à commencer par la formation initiale préparatoire au métier ; celle-ci serait plus efficace si elle était accompagnée d'un stage pratique, chez des enseignants formateurs, avant qu'ils prennent en charge leur classe.

La formation continue ne doit pas se limiter à l'apport théorique ou à la présentation de leçons modèles. Les difficultés rencontrées en classe devraient être discutées au sein d'une cellule constituée de plusieurs enseignants de façon à encourager le travail coopératif. Ainsi les enseignants tenteront-ils de trouver des solutions et pourront-ils par la suite rendre compte de leurs pratiques afin de vérifier leur impact sur la pratique quotidienne. De la sorte, les enseignants construiront, par eux-mêmes, leurs savoir-faire et seront, du coup, acteurs dans leur formation. Dans l'approche par les compétences, et pour la réussite d'une pratique pédagogique réelle, nous estimons que l'élève doit être

mis dans des situations d'enseignement /apprentissage authentiques, avec des supports aussi authentiques .autant l'appliquer même avec les enseignants pour leur formation ; cela voudrait dire que l'on pourrait partir de situations problèmes tirées de la réalité des classes. Cela ne peut donner qu'une dimension d'authenticité à la formation.

En définitive, nous estimons que le programme de formation devrait s'appuyer sur plusieurs référentiels correspondant aux différentes catégories des enseignants pour viser leur professionnalisation effective. Avoir un sens critique sur ses actions, des savoirs éthiques, la capacité d'anticiper et planifier, telles sont les compétences d'un référentiel pour préparer un enseignant ayant un comportement empirique face aux situations toujours nouvelles.

Bibliographie :

- 1) ARENILLA Louis., GOSSOT Bernard. Et al. *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Bordas/HER. 2000. Pages.288
- 2) BAUDRIT Alain, *La formation des enseignants aux Méthodes d'apprentissage coopératif ; perspectives internationales*. savoirs 2/2007(n°14),p.73-92

URL :www.cairn.info/revue-savoir-2007-2-page-73.htm.
- 3) Bernard RAY,CARETTE Vincent, DEFRANCE Anne, KAHN Sabine. *Les compétences à l'école* 2012. Louvain-la-Neuve. De Boeck Education

2014. pages 159.

- 4) PERRENOUD, Philippe. *Former des maitres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?*. In Hensler. Canada. Editions du CRP. 1993. PP. 111-132
- 5) ROEGIERS, Xavier. *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO .Rabat. 2005. Pages. 60.
- 6) *L'éducateur* .Revue Algérienne de l'éducation. Alger. n°10 mai-juin 2008. Pages. 31.
- 7) *L'école et la réforme*. In revue d'information. ministère de l'éducation nationale. Alger. n°03. novembre 2010. Pages. 64.

DAHOUA Sabah,
Doctorante,
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed,
Domaine de recherche : Didactique du FLE,
E-mail : sabah.dahoua@yahoo.fr