

Date de soumission : 03/03/2020 Date d'acceptation : 18/03/2020 Date de publication : 10/05/2020

DE LA FORMATION INITIALE À LA FORMATION CONTINUE. QUEL IMPACT SUR L'EFFICACITÉ DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ?

FROM INITIAL TRAINING TO CONTINUING TRAINING. WHAT IMPACT ON THE EFFECTIVENESS OF PRACTICE FOR PRIMARY TEACHERS?

Sabah DAHOUA

Centre universitaire d'Aïn-Témouchent /Algérie
Sabah.dahoua@yahoo.fr

Résumé : Beaucoup de formés utilisent actuellement les « nouvelles » technologies de l'information et de la communication, pratiquent une certaine forme d'autoformation, et se libèrent progressivement. Fixer la formation de façon définitive dans des modèles et des procédures figées ou la limiter au mode d'intervention actuel, c'est la condamner dès le départ et de façon irrémédiable à un échec, et par conséquent, négliger les exigences et les impératifs d'une action adaptée à une diversité de profils. Ces derniers n'ayant pas bénéficié d'une réelle formation initiale en rapport étroit avec leur future mission caractérisée par la diversité et la complexité. D'emblée et sur la base de ce constat, il est à se demander si la formation continue, tantôt proposée tantôt imposée mais presque jamais négociée, n'est pas victime d'une malchance dès le départ.

Mots clés : Formation, compétences professionnelles, pédagogie, rénovation.

Abstract : Many educated people are now using the "new" information and communication technologies, are practicing some form of self-study, and are gradually releasing themselves. Defining training definitively in rigid models and procedures, or limiting it to the current mode of intervention, is to condemn it from the start and irreparably to failure, and consequently to neglect the requirements and imperatives of an action adapted to a diversity of profiles. The latter have not benefited from a real initial training closely related to their future mission characterized by diversity and complexity. From the outset and on the basis of this observation, it is questionable whether continuing education, sometimes offered sometimes imposed but almost never negotiated, is not the victim of a misfortune from the start.

Keywords : Training, professional skills, pedagogy, renovation.

* * *

Un des éléments déterminants dans tout système éducatif demeure la formation des enseignants qui est censée les doter des compétences requises pour l'exercice de leur métier. Le système éducatif en Algérie prévoit plusieurs types de formation telle que la formation initiale et continue. Seulement, quel effet a ce dispositif sur les pratiques enseignantes ?

La formation dans les textes officiels

La loi d'orientation n°08-04 du 23 janvier 2008, article 77, précise son objectif .Il s'agit « de leur faire acquérir les connaissances et les savoirs faire nécessaires à l'exercice de leur métier ». Dans la même loi, on trouve que « la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire ». Pour ce qui est de la formation continue, elle est réservée pour les personnes déjà en fonction et 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 toutes leur carrière », le même article précise aussi que l'objectif de la formation continue : « vise l'actualisation des connaissances ,le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires ». De ces deux articles, on peut déduire ce qui suit :

- l'objectif de la formation dispensée aux enseignants est de leur faire acquérir des connaissances scientifiques et pédagogiques qui leur garantissent des pratiques d'enseignement/apprentissage réussies.
- il existe deux types de formation : une formation initiale avant le recrutement et une formation continue pour perfectionner l'acte pédagogique l'enseignant.
- la formation est une tâche partagée entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur et la recherche dans des établissements prévus à cet effet.

1. La formation initiale

1. 1. La formation dans les E.N.S (Ecole Normale Supérieure)

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. Les critères de recrutement des enseignants du primaire ont évolué par rapport à ceux d'après l'indépendance, leur statut en tant que professeurs d'enseignement primaire est conditionné par l'obtention d'un diplôme universitaire.

jusqu'en 1970, la formation des enseignants du primaire était confiée aux écoles normales (premier et deuxième cycle), alors que celle des enseignants du secondaire était assurée par l'université.

La formation initiale signifie la formation académique universitaire que reçoivent les étudiants inscrits dans les écoles normales supérieures (ENS) consacrées à la formation du personnel enseignant .Les inscrits sont titulaires d'un BAC et bénéficieront d'une formation qui peut durer trois à cinq ans selon le cycle primaire, moyen ou secondaire. Elle vise à faire acquérir un savoir théorique (connaissances académiques), un savoir pratique (savoir faire pédagogique) et un savoir éthique (valeurs morales).

En Algérie, il existe six écoles normales supérieures à Bouzeria, à koba, à El Aghout, à Constantine, à Skikda, à Oran. Afin de s'inscrire dans ces ENS, il faudrait que la moyenne obtenue au baccalauréat soit supérieure ou égale à 13 sur 20. Ces écoles sont caractérisées par la rigueur et gérées par un règlement strict relatif au redoublement; le futur enseignant risque d'être exclu après deux ans de retard

L'arrêté n°742 du 1^{er} octobre 2013 fixe les programmes pédagogiques du cursus à l'ENS .Ces écoles supérieures ont ce double objectif qui est celui d'assurer une formation

professionnelle préparant à l'exercice du métier d'enseignant et celui de la formation à la recherche scientifique. Toutefois la durée de la formation des professeurs d'enseignement primaire est de trois ans ainsi que la durée du stage pratique est de quinze jours prévus pendant la dernière année demeure insuffisante.

1. 2. La formation universitaire

Le niveau universitaire est une des conditions fondamentales dans le recrutement des enseignants du primaire comme le stipule la loi du 23 janvier 2008 dans l'article N° 77 « la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire ».

Les enseignants récemment recrutés sont tous titulaires de licences relevant soit du système classique soit du système LMD. Le nombre des contractuels des écoles supérieures est négligeable par rapport aux sortants de l'université.

Le système d'étude à l'université est un système modulaire ; les cours sont dispensés sous forme de cours magistraux, travaux pratiques et de travaux dirigés, ce dernier ne prend guère en considération les pratiques de classe, la pédagogie et la didactique ne constituent que 6.25% du parcours universitaire. Les stages ne figurent pas dans ce cursus. En conclusion, la formation initiale de ces futurs enseignants les prépare davantage à la recherche scientifique qu'à l'exercice du métier d'enseignement.

On trouve aussi parmi les enseignants un pourcentage important des diplômés titulaires de licence classique en traduction, leur formation dure quatre ans. De même que les précédents, le cursus ne prévoit à aucun moment des pratiques de classe pour ces futurs enseignants de français. La pédagogie et la didactique ne font pas partie des modules de formation. Même conclusion, la formation universitaire des titulaires de licences en traduction n'est pas une formation qui les outille pour l'exercice de l'enseignement en général et de l'enseignement du français en particulier.

La troisième catégorie d'enseignants est titulaire de licence en français issus du système LMD. Leur canevas est organisé en semestres comprenant des unités d'enseignement capitalisables et transférables, selon la spécialité, ce dernier met l'accent sur des modules annuels et trimestriels, même pour la spécialité « Didactique », la formation pour les modules relatifs à l'enseignement tels que didactique de l'oral, didactique de l'écrit, projet pédagogique,...demeurent théoriques sans aucun lien avec la réalité du terrain.

De ce constat, le ministère de l'éducation a mis en place un dispositif de formation continue afin de préparer les futurs enseignants à l'exercice du métier.

2. La formation continue

Ce type de formation est celui dont bénéficie le fonctionnaire pendant sa carrière professionnelle selon un objectif bien précis et qui est , selon l'article 8 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008, relié soit au recyclage, soit à la promotion ou alors au renforcement des connaissances .

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.

Elle peut être sous forme de demi-journées pédagogiques, de séminaires ou à distance. L'inspecteur de la circonscription assure cette tâche, chacun dans son cycle. Cette formation est organisée sous forme de journées de formation traitant des thèmes relatifs à la pédagogie, à la psychologie et à la didactique, comme elle peut être théorique ou pratique telle que la présentation de leçons modèle. Cette formation vise à installer chez les enseignants des compétences professionnelles.

2.1. La formation préparatoire des stagiaires

l'arrêté interministériel du 24 Aout 2015 stipule les modalités organisatrices , la durée ainsi que le contenu des programmes de la formation préparatoire des stagiaires, les professeurs de l'enseignement primaire, moyen et secondaire sont tenus à suivre une formation pédagogique

Cette formation prévue juste après leur réussite au concours de recrutement, est organisée en moments alternés durant les journées, demi-journées, samedi ou mardi après-midi, les vacances scolaires d'hiver ou de printemps.

La correspondance ministérielle n°295/0.0.5/2015 du 25 octobre arrête et précise l'organisation de la dite formation, sa durée est de sept semaines avec un volume horaire de 190 heures. Elle est assurée dans des établissements publics de l'éducation nationale¹. L'encadrement est constitué d'inspecteurs et de professeurs formateurs.

Les modules prévus sont comme suit :

| Module | Volume horaire imparti |
|---|------------------------|
| sciences de l'éducation et psychologie | 20 heures |
| Techniques de gestion de la classe | 10 heures |
| Médiation scolaire | 10 heures |
| Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement | 40 heures |
| Evaluation pédagogique et remédiation | 25 heures |
| Système éducatif algérien et curriculum d'enseignement | 20 heures |
| Ethiques et déontologie | 10 heures |
| Ingénierie de la formation et de la pédagogie | 10 heures |
| Législation scolaire | 20 heures |

¹ Journal officiel de la République Algérienne n°55 du : 21 octobre, p.23

| | |
|--|-----------|
| Informatique et technologie de l'information et de la communication | 25 heures |
|--|-----------|

En fin de formation, les stagiaires doivent présenter un rapport portant sur un thème en rapport avec le contenu de la formation suivie pendant les sept semaines. L'évaluation des acquis est sous forme d'un examen final qui est couronné par une note chiffrée. Cette formation est obligatoire pour valider la réussite des stagiaires vis-à-vis de la fonction publique sans celle-ci, ils ne pourront passer leur examen de confirmation dans le corps.

2.2. L'accompagnement des stagiaires

Etant donné que la formation préparatoire demeure à son tour théorique, un dispositif d'accompagnement a été mise en place depuis l'année scolaire 2014/2015 afin de permettre aux nouvelles recrues de surmonter les écueils rencontrés en classe réelle.

Le programme de cette formation est constitué de quinze séances où le stagiaire est orienté chez un professeur formateur, supervisé par l'inspecteur de la circonscription.

Elle se déroule selon un canevas établi par le ministère de l'éducation. Permettant ainsi aux stagiaires de confronter ce qui a été déjà vu avec les situations problèmes rencontrées en contexte scolaire. Il s'agit également de l'opportunité d'assurer le développement de ses compétences professionnelles². L'accent est mis ici sur le moment pré-pédagogique c'est-à-dire la préparation quotidienne d'un enseignant et tout ce qui a trait aux document de travail (programme, document officiels, manuels scolaires, les guides, les fiches pédagogiques, les progressions annuelles, les bulletins de notation, le projet pédagogique, l'exploitations des supports pédagogiques) afin que le nouveau professeur puisse concevoir une situation d'enseignement/apprentissage.

Cependant ce dispositif de formation permet-il de réduire l'écart entre les résultats attendus et ceux effectivement constatés en classe ?

3. Ce que doit être La formation initiale

On ne peut lier la problématique de la formation initiale seulement à son aspect organisationnel ou technique mais aussi aux stratégies mises en place ainsi que les contraintes sociales et politiques comme le droit à la scolarité. Par conséquent le flux croissant des enfants scolarisés accompagné du droit au recrutement dans un secteur aussi sensible.

Le faible rendement du système de l'éducation nous incite à nous interroger sur la qualité de la formation initiale dispensée dans les ITE (instituts technologiques de l'éducation) et les ENS (écoles normales supérieures) . Y a-t-il coordination entre les deux ministères celui de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur ?

N'est -il pas possible de former des enseignants en nombre suffisant afin de répondre au besoin du secteur de l'éducation ?

² Inspection générale de la pédagogie, correspondance n° 240/11/IGP/2014.

Il est vrai que le déficit d'encadrement aux ENS limite la capacité d'accueil de ces établissements mais l'université, vu qu'elle est chargée de fournir les encadreurs aux ENS, ne peut entamer un recrutement sur le tas comme l'a fait le ministère de l'éducation pour le recrutement des enseignants au primaire. Ce secteur demeure trop exigeant vis-à-vis des conditions de recrutement, d'où l'obligation de recourir aux diplômés de l'université pour combler le manque de personnel enseignants dans le secteur éducatif.

Actuellement, l'université, en plus de ses missions d'enseignement et de recherche, elle assure une formation en matière de didactique, seulement cette dernière reste au niveau académique et théorique. Les étudiants n'ont pas l'occasion d'observer la mise en pratique de ces théories. Cela peut s'expliquer par le fait que la formation universitaire n'est pas une formation professionnalisante mais académique. C'est du ressort des ENS qui ont cette double casquette d'assurer une formation académique en fournissant aux futurs enseignants des diplômes de licence et une formation professionnalisante en les préparant à l'exercice du métier d'enseignant. Nous pouvons voir cet aspect professionnalisant à travers le cursus d'enseignement à l'ENS.

Les modules préparent les futurs enseignants à l'exercice du métier et à l'acquisition de compétences de base nécessaires. Ils doivent maîtriser le contenu des programmes ainsi que l'utilisation réfléchie des manuels mis à leur disposition et celle des élèves. La préparation de leur enseignement leur permet d'organiser le contenu dans une perspective didactique qui garantira à l'apprenant une meilleure compréhension. Considérer le manuel comme outil d'aide et non pas comme moyen indispensable à l'enseignement œuvrera à renforcer et à développer l'autonomie des enseignants. Quant à l'évaluation, elle est importante pour les éventuels réajustements. Le module qui prépare « l'enseignant réflexif » est bel et bien l'analyse des pratiques professionnelles. Ce stage permet aux enseignants d'avoir une certaine conception des pratiques enseignantes qui sera intériorisée et lui servira de point d'appui pour ses propres pratiques en classe. Cet esprit réflexif est un paramètre fondamental pour l'autonomisation.

La professionnalisation ne dépend pas seulement de la formation initiale, l'attitude des enseignants en classe et leur capacité à contextualiser et faire des adaptations particulières est la clé de voute.

Seulement, la formation continue telle qu'elle est pratiquée actuellement permet-elle d'atteindre ces objectifs ?

Notre objectif étant d'étudier l'impact de la formation dans la pratique des enseignants de l'enseignement du français au cycle primaire. L'approche analytique d'une observation de classe et d'une demi-journée de formation nous permet de recueillir les données nécessaires. Nous expliquerons les comportements des enseignants par une approche comparative avec la formation dispensée au niveau de la circonscription choisie pour notre étude.

L'observation de classe nous a permis de déterminer l'adéquation des pratiques enseignantes avec les implications méthodologiques de la pédagogie du projet préconisée par la réforme du système éducatif de 2003 à savoir une pédagogie axée sur le développement des compétences. Le deuxième objectif est de chercher à définir les tenants d'une pédagogie du projet, tels que nous pourrions les observer en classe.

| Type de variable | Nom de la variable | Critères différenciateurs ou micro variables | Indicateurs | |
|--|---|---|--|-----|
| Structuration et mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage | Organisation des contenus | - Mode de transformation des Contenus | -L'enseignant adapte-il les contenus au niveau de ses apprenants. | Oui |
| | | -Mode d'organisation des contenus | -l'enseignant propose t-il une situation problème | Non |
| | | | -Propose t-il une situation signifiante | Oui |
| | | | -Schématise t-il les étapes de la procédure | Non |
| | Activités sur les contenus | - activité de restitution - activité cognitive | -procède-t-il à la modélisation en expliquant et démontrant la façon de procéder | Non |
| | | | -Propose-t-il des activités basées sur : | |
| | | | -des tâches complexes | Non |
| | | | -application systématique | Oui |
| Variables processuelles | Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur | - sanctions négatives | - un apprentissage intégré | Non |
| | | | - motive-t-il ses apprenants | Oui |
| | | | - réprimande-t-il ses apprenants | Non |
| | | - questionnement | -Encourage-t-il la participation des apprenants | Oui |
| | | | -Interaction professeur/apprenants | Oui |
| | | | -Interaction apprenant/apprenant | Non |
| | - relance de la dynamique | -Encourage-t-il l'autonomie de l'apprenant | Non | |
| | | -Favorise-t-il l'apprentissage coopératif | Non | |
| | | -Aide-t-il les apprenants à mobiliser les acquis | Non | |
| | | -Enonce-t-il les critères de réussite | Non | |
| | | - feedbacks | -positifs | Non |
| | | | -négatif | Oui |
| Types de consignes | Procédures - guidage - critères | - oriente-t-il les apprenants dans leur apprentissage | Oui | |
| | | -Rappel-t-il le projet | Non | |

Tableau 1. Grille d'analyse utilisée d'une observation de classe (d'après Bru, 1992) modifiée suivant notre objectif

Pour les besoins de notre recherche, nous avons enregistré une demi-journée de formation. Aucune consigne n'a été donnée à l'inspecteur de la circonscription. Cet outil va nous permettre d'observer le déroulement tel qu'il se pratique après l'installation de la réforme du système éducatif depuis 2003 à savoir l'introduction de la pédagogie du projet.

Notre objectif est d'apporter un élément de réponse à notre problématique et de vérifier notre hypothèse de départ relative à la formation des enseignants. A cet objectif , nous avons jugé utile d'effectuer cette enquête qui consiste à observer le déroulement d'une pratique de formation accompagnée d'une grille d'observation confectionnée selon les mêmes critères que la grille d'observation des pratiques en classe chez un enseignant. Les critères retenus dans la grille d'observation visent la vérification de la démarche entretenue pour la formation des enseignants du primaire à travers les trois variables qui nous indiqueraient la préparation et le structuration de l'action de formation, l'exécution de la pratique de formation et enfin l'environnement de la formation.

| Type de variable | Nom de la variable | critères différenciateurs ou micro variables | Indicateurs | Observation |
|--|---|---|---|-------------|
| Structuration et mise en œuvre de la formation | Organisation des contenus | Mode de transformation des Contenus | -l'inspecteur adapte-il les contenus au niveau de ses enseignants. | Oui |
| | | Mode d'organisation des contenus | -l'inspecteur propose t-il une situation problème | Non |
| | | | -Propose t-il une situation signifiante | Non |
| | | | -Schématise t-il les étapes de la procédure | Non |
| | Activités sur les contenus | - activité de restitution - activité cognitive | -procède t-il à modélisation en expliquant et démontrant la façon de procéder | Oui |
| | | | -Propose t-il : -un modèle à suivre et à respecter | Oui |
| | | | -encourage t-il l'initiative des enseignants | Oui |
| Variables processuelles | Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur | - sanctions négatives | -incite t-il à l'intégration des nouveaux acquis | Oui |
| | | | -motive t-il ses enseignants | Non |
| | | | -réprimande t-il ses enseignants | Non |
| | | - questionnement | -Encourage t-il la participation des enseignants | Oui |
| | | | -Interaction inspecteur/enseignants | Oui |
| | | | -Interaction enseignant//enseignant | Non |
| -Encourage t-il l'autonomie de l'enseignant | Non | | | |

| | | | | |
|---|-----|-------------------------|---|--|
| | | relance de la dynamique | -Favorise t-il le travail coopératif | Non |
| | | | -Aide t-il les enseignants à mobiliser les acquis | Oui |
| | | | -Enonce t-il les critères de réussite | Non |
| | | - feedbacks | -positifs | Non |
| | | | -négatifs | Oui |
| | | -évaluation | -immédiate | Non |
| | | | -différée | Oui |
| | | Types de consignes | Procédures - guidage - critères | - oriente t-il les enseignants dans leur formation |
| -Rappel t-il le projet de circonscription | Non | | | |

Tableau 2. Grille d'analyse utilisée d'une demi-journée de formation (d'après Bru, 1992) modifiée suivant notre objectif

La réforme du système éducatif est censée mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. Cependant, de ces deux tableaux nous remarquons qu'il existe une analogie entre la pratique pédagogique en classe et la formation des enseignants.

Etude comparative des données recueillies les observations de classe celles de l'observation de la demi-journée de formation

| L'observation de classe | l'observation de la demi-journée de formation |
|--|--|
| <p>Structuration et mise œuvre de l'enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie du projet: l'enseignant observé, bien que inscrit dans la pédagogie du projet, adopte encore, dans sa pratique, la pédagogie par objectif. la seule situation prévue par l'enseignant est bien celle de l'enseignement. Les situations relatives à la pédagogie du projet demeurent absentes telles que la situation problème. les supports prévus aident les apprenants à faire le lien entre le contenu de l'activité et le monde réel mais ne peuvent l'aider à construire son savoir seul. Les tâches proposées ne contiennent aucune difficulté.</p> <p>Variables processuelles : Les démarches entreprises par l'enseignant de notre échantillon demeurent traditionnelle (questions/réponses). Les interactions en classe sont verticales, la participation des apprenants se limite à la réponse aux questions posées par l'enseignant. Le travail de groupe est totalement absent. Le feed back est sous forme de restitution des informations</p> | <p>La prise en compte de la pédagogie du projet dans le travail de formation : l'inspecteur observé fait de la transmission de savoirs, nous n'avons pas identifié la démarche de la pédagogie du projet dans le déroulement de sa formation. Absence de la motivation des enseignantes, absence du travail coopératif, la situation problème substituée par le modèle présenté de pratique de classe, l'absence du feed back ainsi que les objectifs non déclarés qui permettraient de repérer la place de cette formation dans un projet. la pédagogie du projet n'est pas présente dans le démarche de cette demi-journée de formation observée.</p> <p>les pratiques professionnelles de l'inspecteur : l'aspect prescriptif et transmissif est dominant dans la formation observé et prend le pas sur l'aspect constructif des savoirs ce qui rend difficile la mise en œuvre de la pédagogie du projet</p> |

| | |
|--|---|
| <p>déjà données. De la pédagogie du projet, l'enseignant ne retient que le produit à réaliser, dans notre cas un texte documentaire, le processus demeure celui de la pédagogie par objectifs.</p> | <p>susceptible de favoriser la construction des savoirs chez les apprenants. il y a une similitude entre la pratique de classe observée et la pratique de la formation dispensée par l'inspecteur observé : absence d'interaction entre les enseignants, prépondérance du temps de parole accordé à l'inspecteur (temps d'enseignement plus important que le temps d'apprentissage), l'importance accordée au contenu au détriment de méthode relative à la pédagogie du projet</p> |
|--|---|

Notre enquête nous a permis de démontrer qu'il existe fort bien une analogie entre les pratiques des enseignants en classe et les pratiques de formation avec l'inspecteur de la circonscription. Les deux variables observées touchent les points essentiels sur lesquels s'appuie une pratique pédagogique qui s'inscrit dans la pédagogie du projet à savoir la structuration et mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie du projet et les variables processuelles

Si différenciation, communication, mise en place de situations problème, travail coopératif sont tant d'éléments exigés par la pédagogie du projet, l'enseignant devrait les apprendre de son formateur. Ceci dit, l'inspecteur dans sa circonscription devrait installer ces habitudes chez les enseignants et les adopter lui-même dans ses journées de formation. Une analogie est impérative dans la formation des enseignants.

Une des perspectives serait de réfléchir à un dispositif de formation qui pourrait préparer l'enseignant et répondre à ses besoins.

4. Perspectives et suggestions

Il ne serait ni superflu ni inutile de se demander quelle pourrait être l'ingénierie de la formation et dans quelle mesure, elle s'appliquerait à la formation des enseignants au niveau de leurs circonscriptions respectives. Il est indiqué d'identifier concrètement la valeur ajoutée qu'elle apporte au service de l'efficacité de la formation. Sans cela et sans transfert réel dans le domaine de la pratique, le discours sur ce sujet demeure un non-lieu d'interrogation. Ce qui revient à dire que ce souci d'un retour très succinct sur cette notion est destiné avant tout à soutenir une partie des inspecteurs/formateurs dans l'effort impératif d'intériorisation, d'abstraction et de construction de l'idée d'« ingénierie de la formation ». Par cette dernière expression plus ou moins controversée, car faisant l'objet d'une inflation sémantique, il faut entendre un : « *processus dynamique de réflexion/action entre différents partenaires en vue de réaliser une ou plusieurs actions de formation pour un public donné* ».

Cette définition sommaire conforte nos précédentes observations sur la nécessité de lier la réflexion à l'action, le dire au faire et l'intention ou la connaissance théorique à la formation proprement dite.

La proposition d'un stage modulaire permet à chaque participant de se constituer individuellement un parcours original de formation reposant sur la liberté de choix. Ce qui implique un éventail de possibilités et de propositions offertes aux stagiaires. Si l'analyse des besoins s'est essentiellement orientée vers des besoins en relation avec le poste de travail, l'offre modulaire n'exclut ni l'initiative ni la souplesse. Elle répond à la diversité, à la complexité et à l'éclectisme recherché par certains formés. Cependant, un programme modulaire qui ne tiendrait pas compte des besoins est voué à un échec certain. Ce système modulaire d'unités de formation capitalisables (U.F.C) ne peut pas être ni défini ni décrit dans ses moindres détails avec une prétention d'universalité. Ce qui exclurait les notions d'adaptation et de flexibilité.

4.1. Comment le mettre en place au niveau de la circonscription ?

En parlant de cette mise en place, nous n'évoquerons ni la formation modulaire en résidentiel ni la fameuse formation à distance qui nécessite une autre organisation. Mais bel et bien l'adaptation de l'esprit de modularité à un contexte différent se limitant à une formation en présentiel non résidentielle. Cette formule s'est souvent confondue avec celle qui était déjà en vigueur. Au lieu de cette reprise mécaniste, cette modularité aurait dû amener l'inspecteur/formateur à suivre les étapes suivantes :

- identification des besoins comme matrice à partir de laquelle seront conçus les différents modules,
- conception des modules à partir de contenus répondant à ces besoins en vue de les traduire en objectifs de formation,
- établissement de listes de modules selon des thèmes précis : outils d'analyse et théories, méthodes et méthodologies, pratiques de classe...
- proposition de parcours de formation pour garantir de la cohérence à la formation,
- envoi de la liste des modules avec leurs descriptifs détaillés à chaque preneur de formation ou présentation en plénière en présence de tous les intéressés,
- inscription des stagiaires dans les modules de leur choix mais avec la modération nécessaire pour éviter le sureffectif et les choix aléatoires,
- dépouillement des résultats des inscriptions suivi de l'établissement des listes par module (constitution des groupes de formation selon les vœux exprimés),
- conception d'un plan de formation suivant les données exactes énumérées ci-dessus : nombre de jours, dates, horaires, lieux, modalités...,
- communication de ce plan de formation aux enseignants accompagné d'une convocation individuelle détaillée,
- évaluation de la formation au terme de chaque module mais aussi en tant que dispositif mis en œuvre...

Dans les circonstances actuelles et vu l'immensité de la tâche dévolue à l'inspecteur/formateur, une formation modulaire peut s'étaler sur trois ans du moment qu'elle permet de s'adapter aux besoins des nouveaux enseignants au niveau de la circonscription. Si le nombre de modules est conséquent et si ces derniers couvrent l'ensemble des besoins identifiés et des attentes exprimées, les formés peuvent se construire chaque année un nouveau parcours en allant bien sûr de la satisfaction des besoins immédiats indispensables à la pratique de classe à ce qui pourrait constituer une simple curiosité intellectuelle. Mais vu la difficulté indéniable et parfois insurmontable

pour la mise en œuvre d'un tel dispositif au niveau d'une seule circonscription, il est préférable de le concevoir en coordination avec les inspecteurs de la même wilaya de telle sorte que chacun assure un certain nombre de modules sans tenir compte de l'identité des formés qui ne seront pas nécessairement ses propres enseignants.

Il est bien clair et bien entendu qu'aucun plan de formation ne peut se résumer à un seul mode de regroupement ou d'intervention particulièrement en raison des contenus à traiter et de l'hétérogénéité du public preneur ou demandeur de formation. La combinaison intelligente et harmonieuse entre la journée pédagogique, la journée d'étude et le séminaire d'une part, et le système modulaire qui nécessite une organisation complètement différente d'autre part, permet d'accéder au plan méthodologique, ne serait-ce que partiellement, aux attentes des enseignants touchés par ces diverses actions de formation.

4.2. Evaluation des actions de formation

Il s'agit de trouver le moyen intermédiaire permettant d'évaluer l'impact réel de l'intervention dans le but d'en faire un moment formateur et un indicateur fiable du processus d'apprentissage. L'évaluation demeure incontestablement un des problèmes majeurs de la formation ; mais comme l'affirme de façon pertinente Charles HADJI dans son ouvrage intitulé « L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils »³ : « Si la frénésie évaluative s'empare des esprits, phagocyte les pratiques, paralyse l'imagination, décourage le tâtonnement, alors la pathologie nous guette et le dressage aussi ». Cependant, elle ne doit pas non plus être complètement négligée par le formateur. Il ne s'agit donc que d'une opération ponctuelle constituant une phase de l'action de formation et intéressant les parties suivantes :

- « le stagiaire qui éprouve le besoin de faire le point sur sa propre intégration des objectifs et sur les capacités nouvelles réellement acquises ;
- l'animateur et le responsable de formation qui cherchent à réguler leur action et à prospecter les besoins nouveaux en formation ;
- l'institution qui veut s'assurer que les changements produits par la formation rendent le système plus performant ».

Le processus ou le dispositif adopté doit permettre d'apprécier objectivement les écarts entre les résultats attendus et ceux effectivement constatés soit par le biais d'une évaluation « à chaud » à l'aide d'une grille soit par le truchement d'une évaluation différée à l'aide d'un questionnaire ou d'une observation directe et active. L'adoption des deux modes d'évaluation pour une même action de formation reste envisageable dans la mesure où il n'y a pas de contradiction méthodologique majeure.

De ce qui a été dit, la réforme du système éducatif a engendré des changements de comportement de tous les acteurs enseignants soient-ils ou apprenants. Ces mutations au niveau des paradigmes provoquées par l'avènement de la pédagogie du projet place l'enseignant du français langue étrangère au primaire comme guide et animateur. Cette mise en œuvre de cette nouvelle pédagogie exige de nouvelle modalité de formation qui vise la professionnalisation afin de suivre l'évolution du métier. S'il est une question qui

³ Revue française de pédagogie. Volume 94, 1991.pp.104-107.

conditionne l'avenir de la formation et la possibilité de toute rénovation effective c'est bien la formation des enseignants qui lie souvent connaissances du terrain, expérience de pratiques innovantes et pratiques de formation qui devraient, elle aussi, être conformes aux principes de la pédagogie du projet. La professionnalisation des enseignants soulève donc une nouvelle conception de l'exercice du métier, sa construction exige l'acquisition de compétences professionnelles développant un *habitus réflexif* dans ses pratiques par le biais de l'analyse et la critique dans un objectif d'innover et d'acquérir un esprit créatif.

Sources bibliographiques

- ALTET Marguerite .(2006). *La relation dialectique entre pratique et théorie*. Paris, QUADRIGE / PUF.
- PAPILLON Pascal, PAPILLON XAVIER. *Traité de stratégie à l'usage des enseignants*. Lyon. Chronique sociale. Pages.147.
- PERRENOUD Philippe. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF, p70.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). Dossier : « *Faire acquérir des compétences à l'école* ». In *Vie pédagogique*, n° 112 Sept.-Oct. Ministère de l'éducation. Québec. pp.19-20.
- TOUALBI THAALBI, Noureddine. (2006). *réforme et innovation pédagogique en Algérie*. Alger. Unesco. ONSP. Pages 230.
- THOMAS Jean. (1968). *des maitres pour l'école de demain* .l'Unesco. Rennes. pages.86.
- Ministère de l'Education nationale. (2005). « *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation* ». Alger, Casbah éditions.
- Ministère de l'Education nationale. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger, Casbah éditions.
- La loi d'orientation n°08-04 du 23 janvier 2008.