

La professionnalisation des enseignants de la langue française
du cycle primaire entre perspective et difficultés

Dr. M^{me} DAHOUA Sabah

Centre Universitaire de Ain Témouchent

sabah.dahoua@yahoo.fr

Date de soumission	Date d'acceptation	Date de publication
09/06/2019	05/11/2019	05/06/2020

Résumé

La conception de la pédagogie de projet mise en place par le système éducatif algérien depuis 2003, ainsi que ses fondements théoriques exigent certaines caractéristiques chez l'enseignant, une autonomie réelle pas fictive, la responsabilité, la prise de décision, prise de risque, travail coopérative, l'actualisation constante de ses savoirs, la théorisation de ses pratiques, etc....tout cela semblerait mettre en évidence la posture professionnelle chez les enseignants .

Inscrits dans la pédagogie de projet, les enseignants se trouvent face un métier complexe, en évolution permanente, demandant efficacité, rigueur, planification. De là, la pédagogie de projet et professionnalisation se trouvent étroitement liées ce qui ne garantit pas toujours la réussite de sa pratique.

Mots clés : Pratiques enseignantes, formation, autonomie, difficultés, professionnalisation.

Abstract

The conception of the project pedagogy implemented by the Algerian education system since 2003, as well as its theoretical foundations require certain characteristics in the teacher, a real autonomy not fictional, the responsibility, the decision making, the risk taking, work cooperative, the constant updating of its knowledge, the theorization of its practices, etc. ... all this would seem to highlight the professional posture among teachers.

Written in the project pedagogy, teachers are faced with a complex and constantly evolving profession requiring efficiency, rigor and planning. From there, the project pedagogy and professionalization are closely linked, which does not always guarantee the success of its practice.

Keywords: Teaching practices, training, autonomy, difficulties, professionalization

Introduction :

L'intérêt porté à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a engendré une importante réflexion sur les enseignants et leurs pratiques qui visent une meilleure compréhension et une volonté d'améliorer le rendement de l'enseignement. Les enseignants ne sont plus considérés comme des émetteurs de savoirs mais comme des acteurs ayant des partenaires dans l'acte enseignement/apprentissage. Seulement, en observant leurs pratiques nous sommes à même de nous demander si l'action est réellement centrée sur l'apprenant ou sur le savoir et si les enseignants agissent en classe selon une logique rationnelle afin de résoudre les problèmes qui surgissent pendant l'enseignement ou s'ils agissent en fonction des recommandations institutionnelles qui demeurent loin de la réalité vécue.

Notre étude vise une compréhension des pratiques enseignantes, quelles seraient les difficultés qui entravent leurs prestations ? ce qui nous mène à comprendre comment le français est enseigné en vue de faire des propositions en vue d'une amélioration.

Les difficultés rencontrées dans les pratiques enseignantes :

De nos observations de classe, on peut identifier trois cas différents. Le premier est celui de la différence entre les enseignants ; les normes et les habitudes professionnelles amènent à des similitudes mais ce qui crée la différence se sont les initiatives prises dans les limites de l'autonomie accordées aux enseignants. Le deuxième cas est celui du même enseignant qui enseigne le même objet mais chaque pratique est différente de l'autre. Le troisième cas est celui de l'enseignant qui a des pratiques stables malgré les situations qui à chaque fois sont différentes.

Parmi les difficultés que rencontrent les enseignants nous avons le problème des contenus à enseigner et le volume horaire accordé pour leur enseignement et par voie de conséquence l'écart qui résulte entre la préparation, qui se fait à partir du programme, et l'exécution de l'activité.

Une recherche menée à partir d'entretiens conduit par exemple BARRÈRE (2002, p. 45) à écrire que,

« La première caractéristique, fort paradoxale, d'un programme d'enseignement, c'est qu'institutionnellement déterminé, il est avant tout ce qu'on ne fait jamais tout à fait. Si l'écart entre travail prescrit et travail réel est incontournable dans toute pratique de travail, il est dans le cas précis des enseignants une réalité de base, à la fois tradition historique, et réalité relégitimée par les nouvelles conditions d'exercice du métier face à des publics hétérogènes. Même s'il reste un cadre régulateur, le programme est avant tout ce qu'on allège, ou détourne, ou transforme. »

Dans le cas du système éducatif en Algérie, le volume horaire accordé aux apprentissages est comme suit : 3 heures pour l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire, 4 heures et 30 minutes, pour les 4^{ème} et 5^{ème} années primaires. Les programmes demeurent trop ambitieux et trop chargés.

« Même si, à la lumière de la réforme éducative de M. Benbouzid, les programmes semblent ambitieux, les manuels censés les matérialiser par des actes pédagogiques et didactiques concrets sont, le moins qu'on puisse dire, loin de répondre à l'exigence de qualité que requiert un projet de réforme d'une telle envergure. Pis, au vu du manque de moyens de duplication dont souffrent la plupart des écoles primaires et le volume horaire très réduit consacré à l'enseignement/apprentissage du français, le manuel scolaire, supposé être seulement un support d'appoint à la mise en place d'un programme, est devenu une sorte de carcan, tuant dans l'œuf tout effort créatif des enseignants. »¹

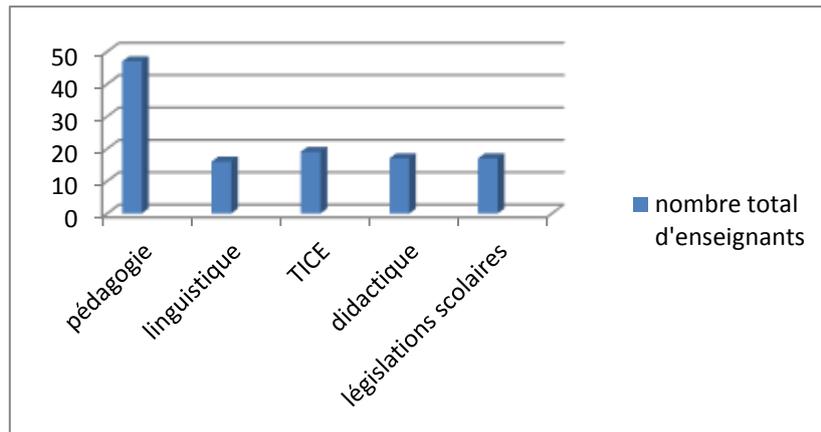
a) La place du programme dans la pratique enseignante :

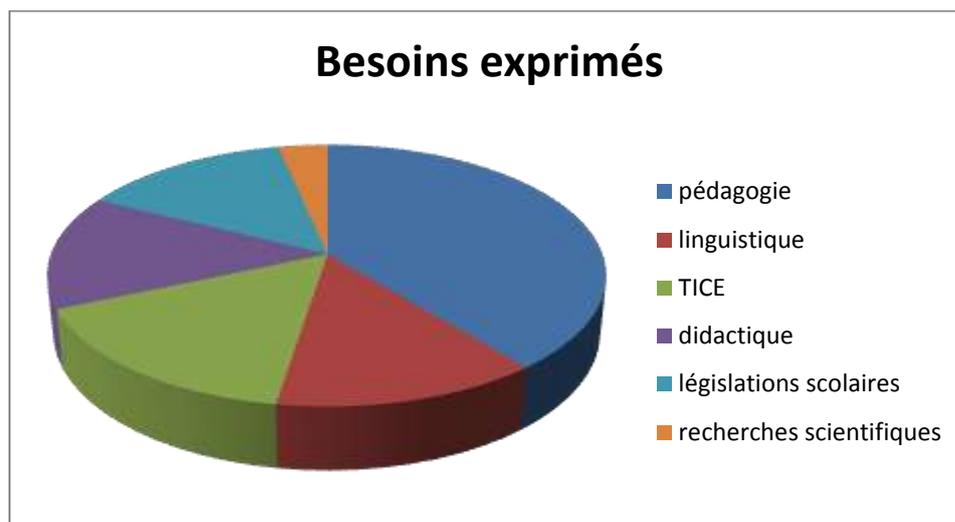
Lors de la préparation de ses activités, l'enseignant doit se conformer aux programmes, c'est une responsabilité vis-à-vis de l'institution et de la société puisque le travail de l'enseignant est suivi de la part des parents d'élèves. Seulement, les pratiques des enseignants montrent le respect du programme en retenant le même thème (la vie des animaux) et le même type de texte (documentaire) en classe mais diffèrent d'un enseignant à un autre à bien des égards : Monsieur bahloul fatmi a choisi comme support une vidéo qui est la même utilisée chez Mme Maayouf. Seulement l'utilisation du tableau est absente. L'enseignant se limite à une communication orale en plus d'une mémorisation des informations grâce à la répétition. Ce qui montre l'autonomie de l'écrit par rapport à l'oral. Madame Maayouf quant à elle, a varié les outils entre le concret, le semi concret et le vidéo. Le tableau n'est utilisé que pour l'affichage des images. M. Mekhfi, lui, a choisi un autre animal (la tortue), l'utilisation du tableau montre une certaine régularité dans les étapes suivies dans l'activité. Chez les trois enseignants, aucun travail préparatoire ou de négociation pour le projet entamé. On s'aperçoit que le seul changement d'un enseignant à un autre réside au niveau des supports choisis qui ne modifient pas l'activité des apprenants. Cela démontre le degré d'influence des contraintes institutionnelles dans la pratique des enseignants, les contenus et les démarches sont analogues chez les trois enseignants(stagiaire, novice et ancien), cela nous amène à dire que l'expérience ou plus exactement l'ancienneté n'est pas un facteur de développement des compétences de ces enseignants.

b) Quels besoins pour une meilleure pratique :

Lors de mes rencontres avec les enseignants dans le cadre des formations que nous assurons dans notre circonscription à Ain témouchent , ceux-ci expriment des besoins en rapport avec les difficultés rencontrées et les situations difficiles à gérer et très souvent liés aux pratiques pédagogiques. A titre d'exemple, pour l'année 2016/2017, pendant la première journée de formation en date du 26 septembre 2016 au CEM Ahmed El Ouarichi , les enseignants en nombre de 55 , ont déclaré leur besoins comme suit :

module	Pratiques de classe(démonstration)	Linguistique (théorie)	didactique	Informatique(TICE)	Législations scolaires	Recherches scientifiques
Total des Enseignants	47	16	19	17	17	04
Total Femmes	38	15	16	13	17	03
Total Hommes	09	01	03	04	00	01

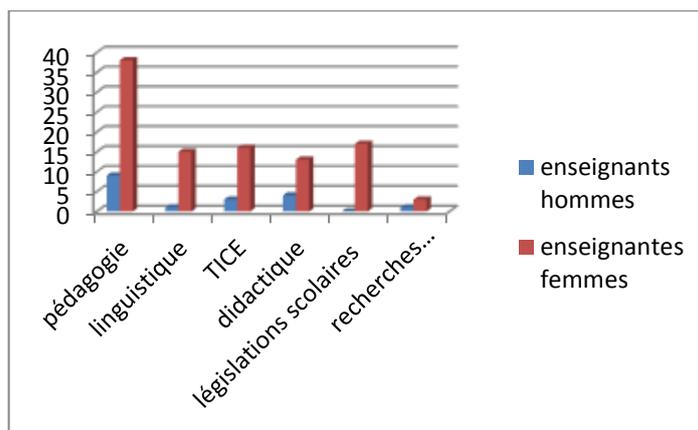




Parmi les 55 enseignants à savoir 85.45% ont demandé une formation en pédagogie. Ils préfèrent une formation pratique, voire une démonstration du déroulement préconisé pour chaque activité. Seulement, parmi ces 47 enseignants exprimant ce besoin, il y a des professeurs formateurs, qui sont censés eux même assurer la formation dans leur établissement ou au niveau de leur circonscription. De ce constat, on voit clairement que la promotion des enseignants ne s'effectue guère par rapport aux compétences.

Autre résultat que nous avons relevé de cette donnée, 30.9% des enseignants demandent une formation en législations, toutes de jeunes enseignantes récemment recrutées, les hommes refusent cette formation, est- ce une figure de résistance ? Ou l'exercice de la profession pour eux, se limite à l'espace classe ?

Un résultat aussi important réside au niveau de la recherche scientifique. A notre surprise, parmi les quatre enseignants ayant demandé cette formation, nous avons seulement une enseignante qui a le grade de professeur formateur, les trois autres sont de nouvelles recrues (entre deux et trois ans d'ancienneté). Ces 7.27% des enseignants interrogés sont-ils les seules à être motivés par la recherche ou bien les 92.73% des enseignants sont incapables de faire de la recherche alors que les programmes visent à installer chez les apprenants la compétence à faire des recherches documentaires telles que le projet 2 de la 4^{ème} année primaire.



Les 85.45% des enseignants éprouvent un besoin dans la mise en pratique des activités pédagogiques. Ils peinent dans la transposition des savoirs théoriques, en pratiques réelles en classe. Leurs besoins formulés relatifs à la connaissance de la matière et indispensables à l'exercice de leur profession sont inexistantes tel que : 29.09% des enseignants interrogés demandent une formation en linguistique, 30.9% en didactique, 34.54% la maîtrise de l'outil informatique. Ce qui les intéresse le plus c'est comment opérationnaliser ces savoirs en contexte.

Les difficultés pour appréhender l'écart qui existe entre le travail prescrit et le travail réel, nous ont conduits à observer des pratiques de classe dans une perspective d'apporter une solution pour réduire cet écart et optimiser le rendement des enseignants.

Les facteurs qui influencent les pratiques :

Un enseignant en phase de préparation de ses activités, peut être influencé par plusieurs facteurs. On peut citer le facteur personnel quand il se souvient de la même activité de l'an passé ou celle de la classe du même niveau, aussi un autre facteur celui des exigences des programmes et des contenus à respecter. Les exigences du travail dans l'établissement tel que l'obligation de coordonner avec les collègues de la même discipline qui impose un rythme d'avancement similaire dans les progressions qui étaient contrôlées par le ministère de l'éducation nationale par un rapport mensuel de l'état d'avancement dans les programmes et tout établissement devait rendre compte à la tutelle précisément pour les classes d'examen(5^{ème} AP)

La préparation de l'activité peut aussi être influencée par le contenu de la discipline en elle-même. Un enseignant peut se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de la grammaire que dans celui de la lecture. Chose qui le motive à prévoir des situations d'enseignement/apprentissage adaptées à la

réalité de sa classe, au contraire pour une activité où lui même éprouve des difficultés, il se limite à reprendre ce qui est proposé dans le manuel.

a) L'influence du facteur institutionnel sur les pratiques enseignantes :

Pour les enseignants, l'exercice de sa profession est synonyme d'obligations. Ces obligations sont mentionnées dans les documents officiels

« Les enseignants, et le personnel éducatif en général, sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels. Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative. Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité. Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle. »²

Les enseignants sont aussi sous le contrôle minutieux de l'inspecteur de la circonscription :

« Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite. »³

Etant donné que l'inspecteur représente l'institution, il exige le respect des recommandations et implications figurant dans le curriculum, ceci est vu de la part des enseignants comme une contrainte et une limitation à leur liberté pédagogique.

b) L'influence du facteur social sur pratiques enseignantes :

« Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet. Les modalités de création et de fonction Loi d'orientation sur l'éducation nationale 33 nement des conseils visés à l'alinéa précèdent sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale »⁴.

Les parents sont considérés comme des partenaires à part entière, ils participent aux conseils et aux réunions des enseignants, c'est une contrainte qui oblige les enseignants à évaluer leurs pratiques et réguler leur travail en fonction des résultats obtenus. A côté de cela, l'enseignant est dans un établissement, fréquente des collègues avec qui, il est obligé de coordonner soit d'un point de vue interdisciplinaire ou par rapport à la même discipline.

c) L'influence du facteur personnel sur les pratiques enseignantes :

En tant qu'élève, l'enseignant a connu des pratiques, celles de son premier maître d'école, d'autres pratiques enseignantes viennent de sa formation initiale, ses propres pratiques enseignantes ne viennent pas du vide mais de tous ces souvenirs. Autre facteur aussi, celui des enseignants ayant une certaine expérience, ils régulent leur pratique actuelle en fonction des pratiques précédentes, c'est-à-dire prendre ce qui a bien fonctionné et améliorer le moins bon. Cette expérience lui permet de résoudre plusieurs situations problème qu'il rencontre et qui ne sont pas prévues dans sa préparation quotidienne.

La culture de l'enseignant et son appartenance idéologique ne sont pas sans influence sur ses pratiques.

Conclusion :

Tout indique que les enseignants de notre échantillon ne se sont appropriés que les « éléments secondaires », la forme plus que le fond, de la pédagogie du projet. Leur pratique d'enseignement relève plus de la pédagogie par objectif, Leur premier souci étant le résultat et non le processus. Cette pédagogie appliquée se traduit par une faible explicitation des enjeux cognitifs aux apprenants, et une forte guidance vers la réalisation de tâches. Pour s'assurer de la réalisation de leurs activités, les enseignants préfèrent la participation des élèves qui leur assure un avancement par rapport au contenu et aboutir à l'objectif. Les trois enseignants de notre échantillon s'investissent dans leur travail en vue de la réussite scolaire de leurs apprenants. Ils s'en tiennent aux aspects les plus formels, à la prescription des tâches qui sollicitent des activités peu complexes chez les élèves. Autant d'éléments qui traduisent les nombreuses difficultés éprouvées par les enseignants à concevoir et à mettre en place la pédagogie du projet susceptible de favoriser la construction des savoirs et des savoir-faire par les apprenants.

Références Bibliographiques

- ¹ Kherbouche, karim. « le français à l'école primaire : réconcilier le manuel scolaire avec l'élève ». El Watan.puiblié le 21/11/2012.
² Article 22 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008
³ Article 24 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008.
⁴ Article 25 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008.

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.
- 8) la loi d'orientation du 23 janvier 2008.

