



Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)
Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines
page d'accueil de la revue: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552



L'enseignant de français face aux exigences de la pratique de classe, dans le secondaire

Teacher in front of the teaching constraints

Abdelkader KASSOUL^{1,*}, Ait djida mohand amokrane²

¹ UNIVERSITE HASSIBA BENBOUALI, FACULTE DES LANGUES ETRANGERES.

² UNIVERSITE HASSIBA BENBOUALI, FACULTE DES LANGUES ETRANGERES.

Laboratoire de didactique des langues et analyse du discours

Key words:

*Training,
Teaching,
Learning,
Competence,
Strategy.*

Abstract

It is clear that class practice requires a correct mastery of some theoretical concepts acquired during the initial training. But professional competence cannot be acquired within a short period of time. It can be acquired only by a daily continuous practice. Moreover, it can be strengthened through the various training methods which are not time-limited.

The importance to train trainers is similar to a sort of continuity that helps the teacher to avoid all kinds of sclerotic pedagogical practices given that the incessant contributions of the new theories related to the apprenticeship are witnessing an unprecedented renewed interest.

The way of teaching, today, aims to combine the two main actors (teacher / learner) in a relation of partnership which encourages, constantly, the learner to build his own knowledge by mobilizing his capacities of deduction and discovery.

Informations sur l'article:

Historique de l'article:

Reçu le: 07-10-2019

Accepté le: 13-11-2019

Mots clés:

*Formation,
Enseigner,
Apprendre,
Compétence,
Stratégie.*

Résumé

Force est de constater que la pratique de classe requiert une maîtrise correcte des notions théoriques acquises en formation initiale. Mais la compétence professionnelle ne s'acquiert pas de prime abord. Elle se construit dans la pratique quotidienne. Elle se consolide à travers les différentes formules de formation dont la durée est variable.

L'intérêt de la formation des formateurs se trouve dans la continuité qui exige de l'enseignant de ne jamais s'installer dans des habitudes pédagogiques sclérosées tant les apports incessants des nouvelles théories de l'apprentissage connaissent un regain d'intérêt sans précédent.

La façon d'enseigner, aujourd'hui, tend à positionner les deux principaux acteurs (enseignant / apprenant) dans une relation de partenariat qui invite, sans cesse, l'apprenant à construire son propre savoir en mobilisant ses capacités de déduction et de découverte.

A l'évidence, L'action didactique a besoin de mettre en œuvre une stratégie qui recentre la relation pédagogique autour de trois éléments jugés incontournables : les programmes, le manuel scolaire, les modalités d'évaluation.

Ce n'est qu'à cette condition que la formation au métier d'enseignant se réhabilite au profit d'un apprentissage efficient.

1. Introduction

En Algérie, l'enseignement de la langue française est en perte de vitesse. Pour preuve, les enseignants du département de français sont unanimes pour dire « *Les étudiants n'arrivent pas à formuler leurs réponses en français correct. Ils arrivent à la faculté avec un niveau très insuffisant.* » Les difficultés sont réelles. Elles tiennent, surtout, au manque d'intérêt dans la prise en charge des besoins multiples et complexes auxquels font face les formateurs.

Les programmes de formation sont obsolètes. Ils ne répondent plus aux exigences de l'heure. Les pratiques de classe souffrent d'un manque de cohésion et de pertinence aussi bien sur le plan méthodologique que sur le plan de la maîtrise des contenus. Que faire alors ? Les objectifs assignés à l'action éducative sont-ils en adéquation avec les préoccupations majeures de la société à laquelle nous aspirons ?

Aussi, sommes-nous conscients que « *...rendre les individus autonomes et responsables, tout en les amenant à actualiser le maximum de leurs potentialités, est devenu le principe fondamental qui oriente la mission de l'école.* »

2. Les attentes institutionnelles

La nouvelle politique de formation des formateurs, arrêtée par le ministère de l'éducation nationale, donne, enfin, la priorité à la formation des personnels enseignants en exercice qui doivent bénéficier d'un crédit-formation, dans le cadre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi ; les enseignants étant, par définition, « *...des acteurs éducatifs qui se situent au cœur du processus de changement. Les réformes qui réussissent ne sont pas celles qui sont mises en œuvre malgré les enseignants, mais plutôt celles qui font largement appel à leur contribution active. Les enseignants se trouvent ainsi placés devant des responsabilités inédites qui nécessitent un effort de formation professionnelle continue.* »

Il convient de souligner que l'exécution de ce dispositif permanent nécessite la mise en place d'une assistance pédagogique qui prendra en charge, à la fois, les objectifs de la formation (perfectionnement

académique et professionnel et actualisation des connaissances) et les contraintes relatives à la pratique de classe.

Dans cette perspective, des opérations de formation sont initiées sous l'égide de l'inspection pédagogique. On multiplie les rencontres pour que cela débouche sur une véritable prise de conscience professionnelle, susceptible de provoquer les ruptures attendues et contribuant, de ce fait, au renouveau de nos pratiques pédagogiques.

2.1 La situation actuelle

En général, la plupart des enseignants de français ont reçu une formation universitaire en littérature, en sciences du langage ou en didactique du FLE.

En revanche, les universités ne proposent pas une formation spécialisée développant des compétences spécifiques à la pratique enseignante et qui consistent à mobiliser « *... une pédagogie axée sur le développement des compétences. Une telle pédagogie, surtout si l'on veut qu'elle s'inscrive dans une perspective socioconstructiviste, doit être axée sur le processus plutôt que sur le résultat ; les élèves doivent être placés dans des situations complexes d'apprentissage ; ces situations devraient favoriser le transfert des apprentissages ; enfin, les situations d'apprentissage proposées doivent avoir du sens pour les élèves.* »

Pour toutes ces raisons, on peut dire que l'université ne participe pas directement, du moins pour le moment, à la professionnalisation du personnel enseignant.

Cependant, l'école normale supérieure demeure la seule institution chargée de former au métier d'enseignant, toutes disciplines confondues.

Au terme de cette formation, les futurs enseignants sont censés acquérir des compétences professionnelles.

Le terrain a révélé que l'enseignant issu de l'ENS éprouve les mêmes difficultés que son collègue sorti fraîchement de l'université.

Face à l'urgence, on procède à une mise à niveau des connaissances et compétences professionnelles des enseignants stagiaires. Cette formation ponctuelle

s'étale sur une année scolaire. La session à laquelle ils sont appelés à participer, a pour but de leur permettre de structurer et d'organiser leurs acquis à partir de :

- L'analyse et le fonctionnement des programmes qu'ils enseignent.
- La fonction et le mode d'utilisation des manuels scolaires.
- L'organisation des tâches d'évaluation.

Le choix porté sur ces trois thèmes se justifie par le rôle stratégique des compétences professionnelles visées dont la maîtrise est indispensable aux enseignants pour mener à bien leur mission.

Il s'agit, donc, de mettre en place un ensemble de prérequis indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. On pense, aussi, à consolider ou à faire acquérir les compétences professionnelles de base.

On souligne, par ailleurs, l'impact de ces opérations de formation pour préparer le système éducatif algérien aux ruptures tant attendues et exercer un effet d'entraînement susceptible de contribuer au renouveau de nos pratiques pédagogiques.

De moins en moins fondée sur la discipline et de plus en plus sur la professionnalisation, la formation des enseignants du FLE prend mieux en compte les différents aspects du métier : les pratiques pédagogiques, la démarche ingénierique, la capacité à différencier les pratiques enseignantes (capacités à repérer les élèves en difficultés, identifier les besoins réels, concevoir un menu de formation approprié). Il s'agit, alors, de repenser la formation de manière à amener le futur enseignant à s'inscrire dans une logique de coaching, compétence professionnelle requise où l'enseignant va se consacrer de plus en plus à des tâches de scénarisation, d'organisation, de coaching.

Pour Henri HOLEC du CRAPEL de Nancy, l'enseignant d'aujourd'hui se présente comme « *un formateur et un conseiller, qui doit, bien sûr, avoir des connaissances sur la langue et son fonctionnement, mais aussi savoir conduire un groupe et gérer des programmes...* » ⁽⁴⁾

2.2 Les fondements qui sous tendent un plan de formation

On rappelle, tout d'abord, que la logique de formation exige la mise en place préalable d'un contrat de formation avec les stagiaires qui doivent connaître à l'avance les objectifs et les compétences terminales à atteindre ; ce qui devrait, en principe, les impliquer dans le processus de formation.

Il convient, par ailleurs, de valoriser le travail en équipe, le partenariat ; ce qui implique le recours à la dynamique de groupes.

Dans le prolongement des principes énoncés ci-dessus, il est évident que le but essentiel est de rendre l'enseignant stagiaire capable d'élaborer, d'analyser, d'organiser, d'évaluer... ; donc de procéder à des réajustements, de concevoir une pratique de classe qui hiérarchise les apprentissages et les adapte à la réalité des apprenants.

2.3 Les ressources

Elles sont au nombre de trois : le programme, le manuel scolaire et les modalités d'évaluation.

Le choix porté sur ces trois thèmes se justifie par le rôle stratégique des compétences professionnelles dont la maîtrise est indispensable aux enseignants pour mener à bien leur mission :

- l'analyse et le fonctionnement des programmes qu'ils enseignent,
- la fonction et le mode d'utilisation des manuels scolaires,
- l'organisation des tâches d'évaluation.

2.3.1 Le programme

Instrument de gestion de l'action pédagogique, il est considéré- à juste titre- comme le levier du changement ; il n'est pas de réforme du système éducatif qui ne s'appuie sur le programme. C'est par le programme que l'institution scolaire exprime sa philosophie et assigne les objectifs d'éducation qui la traduisent.

En comparaison de ce rôle considérable qu'il tient dans le système éducatif, le programme de français reste insuffisamment exploité au niveau des pratiques d'enseignement/apprentissage. Ceci revient, pour

une grande partie, à l'absence d'un référentiel de compétences de formation prenant en charge la mise en place de compétences qui favorisent les activités d'analyse, activités qui requièrent l'utilisation d'outils méthodologiques appropriés (grille d'analyse des besoins, d'évaluation, d'élaboration de plans de formation...).

Cependant, les enseignants ne font pas systématiquement la différence entre programme et manuel. Enseigner le manuel, c'est aussi, dans leur esprit, enseigner le programme.

L'origine de la confusion a, sans doute, une explication : le manuel, comme le programme, provient de la même institution et revêt, ainsi, le même caractère officiel.

Il y a lieu, alors, de faire la différence et de bien délimiter les fonctions de l'un et de l'autre pour diverses raisons :

- La référence au programme renforce l'autonomie de l'enseignant ; la connaissance des objectifs lui permet de faire les choix appropriés parmi plusieurs matériels possibles.
- La référence au programme lui permet de construire, lui-même, son enseignement en intégrant ses apports personnels.
- La référence au programme lui permet, aussi, d'évaluer, non par rapport à des contenus de manuel, mais par rapport à des objectifs officiels.

Savoir lire et analyser les programmes, savoir les interpréter, savoir les utiliser pour mieux gérer son enseignement, savoir les développer en contenus d'enseignement, telles sont les compétences que requiert le métier d'enseignant.

Pour cela, la connaissance des programmes de l'intérieur, pour comprendre comment ils sont construits, comment ils fonctionnent, est indispensable.

Ainsi, le choix de la démarche ingénierique offre la possibilité au stagiaire, de développer les compétences professionnelles requises pour :

- Lire, analyser et interpréter un programme de français.

- L'utiliser pour adapter un contenu répondant aux besoins réels des apprenants.

- En évaluer la réalisation (degré d'atteinte des objectifs).

2.3.2 Le manuel scolaire

L'époque actuelle connaît une véritable profusion de supports d'enseignement, qu'ils soient informatisés, audio-visuels, ou autres. Toutefois, le manuel scolaire reste, encore de très loin, le support le plus répandu.

Si, dans sa forme actuelle, l'objet manuel est resté pratiquement le même, par contre, sa conception, sa fonction et sa place dans le processus pédagogique ont fortement évolué.

Traditionnellement, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances, à constituer un réservoir d'exercices et à véhiculer des valeurs sociales et culturelles.

Outre ces fonctions qui demeurent indispensables, le manuel doit également répondre à de nouveaux besoins : développer chez les élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises dans de nombreux domaines et contribuer à la mise en place d'aptitudes qui favorisent l'autonomie.

Dans le cadre de la formation des formateurs, le manuel scolaire doit prendre place au rang des priorités dans la mesure où il représente l'outil de travail privilégié de l'enseignant et des élèves.

Le regard de l'enseignant sur le manuel scolaire doit être un regard de professionnel, ce qui signifie qu'il doit savoir pourquoi on a construit cet outil, comment on l'a élaboré et sur quelles bases, quelles fonctions doit-il remplir, dans quelles conditions il doit être mis en application, quels rapports doit-il entretenir avec d'autres outils ?

Il s'agit, donc, de solliciter l'attention des enseignants (tous statuts confondus) sur l'ensemble de ces questions et de mettre en place :

Des savoirs à partir des référents théoriques mis en œuvre pour la réalisation des manuels (finalités, buts, objectifs, choix des contenus, approches méthodiques...)

Des savoir-faire, visant à développer les pratiques professionnelles liées à l'utilisation du manuel scolaire et l'organisation pertinente des activités d'enseignement/apprentissage dans lesquelles il intervient.

Des capacités d'adaptation permettant une meilleure intégration de ses apports dans les situations d'éducation et de formation.

2.3.3 L'évaluation

Ce thème, dans les dispositifs de formation destinés aux enseignants, a pour objet :

- de sensibiliser les enseignants à l'évaluation.
- de les inciter à l'intégrer dans leurs pratiques de classe.
- d'impliquer leurs élèves dans le processus d'auto-évaluation.

L'évaluation a longtemps été utilisée dans le but de contrôler, sélectionner et certifier. Elle a pour sanction: l'échec ou la réussite.

Cependant, l'évaluation, aujourd'hui, est pratiquée pour orienter, corriger et remédier.

Nous nous concentrons sur l'évaluation formative parcequ'elle est au service aussi bien de l'élève que de l'enseignant : elle régule les apprentissages, favorise l'intervention didactique et agit fortement sur le processus d'enseignement/apprentissage.

2.3.3.1 Par rapport à l'élève

L'évaluation formative sensibilise l'apprenant et l'accompagne tout au long du processus d'apprentissage. Il s'attelle à s'imprégner de l'ensemble des résultats, acquis ou à acquérir, et situe sa progression par rapport à un objectif donné. Il devient, alors, conscient de ses succès et de ses échecs. Dans cette perspective, P. Perrenoud (1998) constate qu' : « *il ne s'agit plus de multiplier les feed-back externes, mais de former l'élève à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage,...* »

Pour apprendre, il doit s'impliquer fortement dans le processus de co-évaluation. Il s'efforce à s'auto-évaluer. Cette posture formatrice consolide son aspiration à l'autonomie. C'est ce qu'avait déjà fait

observer C. Hadji (1989) : « *L'une des hypothèses sur lesquelles repose l'idée d'évaluation formatrice est que l'élève apprend d'autant mieux qu'il devient autonome.* »

2.3.3.2 Par rapport à l'enseignant

L'évaluation formative apporte les éclairages nécessaires au sujet des approches pédagogiques les plus efficaces et sur les stratégies qui favorisent l'atteinte des résultats.

La systématisation des opérations, au début, en cours et à la fin des actions pédagogiques, fournit une source d'information à l'enseignant, lui permettant de rectifier son tir en fonction des progrès et des difficultés observées chez l'élève.

2.4 Les contraintes

La refonte du système éducatif algérien est, à priori, une entreprise salutaire qui vise à mettre de l'ordre dans la sphère scolaire. Depuis l'indépendance du pays, on a assisté à une juxtaposition d'approches qui se sont succédées à travers l'enseignement/apprentissage du français : approches structurales, communicatives, pédagogie par objectif, approche par compétence. Ces bouleversements ont marqué fortement des générations d'enseignants et d'apprenants.

2.4.1. Qu'est ce qu'enseigner ?

Selon le dictionnaire Larousse, enseigner signifie « faire acquérir la connaissance ou la pratique de (une science, un art, etc.) Enseigner est, donc, synonyme de faire apprendre. Sachant qu'apprendre est le fait du sujet apprenant lui-même, il apparaît clairement que ce concept prête à équivoque. J.P. Astolfi (1992) intervient pour apporter des clarifications : « D'une part..., on se rend compte que c'est l'élève qui construit son savoir à partir de son activité (...), et que personne n'est en mesure de se substituer à lui dans ses réorganisations cognitives successives. (...) Le rôle de l'enseignant est d'abord ici de mettre en place des dispositifs facilitants et de réguler des apprentissages qui, en tant que tels, lui échappent. »

En définitive, si l'élève est le seul habilité à élaborer son savoir, « enseigner » se limite à organiser des situations qui vont aider l'apprenant à apprendre. Toutefois, le facteur temps influe fortement sur la mise

en place de ces dispositifs. A ce titre, l'enseignant est appelé à réfléchir à une progression appropriée qui permet de prendre en charge la densité du programme en vigueur. Astolfi précise « L'autre pôle de la tension qu'il faut appréhender simultanément, c'est l'idée que l'essentiel des connaissances que l'élève maîtrise, au terme de sa scolarité, ne résulte pas, loin de là, de ses investigations et de ses découvertes personnelles. Les apports externes, ont, eux aussi, une place tout à fait centrale ».

« Enseigner », c'est aussi organiser les enseignements de manière à permettre aux élèves d'acquérir, totalement, les connaissances prévues durant leur scolarité. L'enseignant est contraint, alors, de faire face à une situation paradoxale : d'une part, permettre à l'élève de construire son savoir. D'autre part, concevoir des procédés qui prennent en charge le programme scolaire, en entier.

Une autre contrainte se dresse sur le chemin de l'enseignant qui se trouve, malgré lui, forcé de gérer des situations embarrassantes : en effet, J. Berbaum (1991) considère que « L'origine de l'apprendre, c'est le désir de réalisation de soi, sa finalité étant de fournir les moyens pour satisfaire ce désir. »

Or, les élèves n'éprouvent pas automatiquement cette envie d'apprendre. Souvent des blocages se manifestent pour les empêcher de s'arrimer spontanément au processus d'enseignement/apprentissage.

« Enseigner » veut dire, donc, rendre l'élève avide de savoir. P. Meirieu (1989) nous confirme qu'« (...) Il s'agit de constituer tous ses élèves comme demandeurs de savoir, constructeurs de connaissances et stratégies méthodologiques. »

Par extension, « enseigner » suppose, enfin, réguler : ici, nous faisons référence au rôle de l'évaluation. Elle intervient fréquemment pour fournir, à l'enseignant et à l'élève, toutes les informations utiles qui permettent, à l'un et à l'autre, d'apporter les réglages nécessaires, à travers des opérations de remédiation.

En somme, « enseigner » désigne un paquet de capacités qui visent à rentabiliser la pratique enseignante. Enseigner signifie alors :

Susciter l'envie d'apprendre chez tous les élèves.

Organiser des situations de classe qui favorisent la construction du savoir.

Amener l'élève à intégrer les contenus proposés à l'étude.

Favoriser la progression de l'élève, à travers des modalités d'évaluation.

S'agissant du métier enseignant, nous nous sommes attelés à mettre en avant les tâches prioritaires (évoquées ci-dessus) que nous jugeons en adéquation avec les principes qui régissent l'enseignement du FLE dans le secondaire, conformément aux exigences de l'approche par compétences.

2.4.2. Comment enseigner ?

Il convient de préciser que l'acte d'enseigner vise à prendre en charge les apprentissages tout en admettant que l'acte d'apprendre incombe, d'abord, à l'élève. Face à cette réalité peu confortable, l'enseignant est appelé à adapter sa pratique conformément à l'idée qu'il se fait de l'apprentissage. M. Develay (1995) soutient que «... tout enseignant est porteur d'une théorie implicite de l'apprentissage qu'il est possible de lire en filigrane de ses pratiques. »

Il est donc admis que l'enseignant mobilise, de manière non explicite, un modèle d'apprentissage conforme à ses propres représentations.

Toutefois, l'institution scolaire impose à tous les intervenants des choix méthodologiques qui s'inspirent de la pédagogie du projet. Dans le guide d'accompagnement du programme de français du cycle secondaire, des orientations sont fixées : « le projet, ..., constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. (...) En entreprenant une démarche de projet, le professeur accepte :

de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,

de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens,

d'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir. »

Ainsi, il apparaît clairement que l'acte d'enseigner s'organise autour de trois tâches essentielles : la préparation matérielle, la négociation et l'action

qui vise la construction du savoir. Afin que l'acte pédagogique soit couronné de succès, l'enseignant doit, sans cesse, veiller à adapter son action aux capacités de ses élèves.

Par ailleurs, ce processus est constamment soumis aux opérations évaluatives qui fournissent des indications nécessaires à l'enseignant pour réguler son enseignement.

2.4.3. Qu'est-ce qu'apprendre ?

J. Berbaum (1991) précise qu'apprendre, c'est : « acquérir cette familiarité avec une situation qui fait qu'il n'y a plus d'hésitation lorsqu'on s'y trouve confronté, qui fait que nous pouvons même prévoir ce qui va se passer lorsque nous agissons d'une certaine manière. »

O. Reboul (1997) conçoit l'acte d'apprendre ainsi : « (...) il faut faire ce qu'on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire ! »

Ph. Meirieu (1990) fait le constat suivant : « apprendre est une opération curieuse où la mobilisation des acquis permet leur enrichissement. »

Ces définitions rendent compte de la réalité de l'apprentissage. On s'aperçoit alors que l'acte d'apprendre renvoie à des modèles différents ; les mots fédérateurs sont : action, mobilisation et acquisition. C'est là le descriptif du processus opérationnel de l'apprentissage. Il renseigne sur les actions effectuées par l'apprenant au cours de la phase d'apprentissage.

Selon la logique constructiviste, « apprendre » vise à mobiliser ses connaissances antérieures pour agir sur des situations nouvelles afin d'en intégrer de nouvelles compétences.

Il faut maintenant s'intéresser au « comment apprendre ? » pour mieux cerner les contours de l'apprentissage.

2.4.4. Comment apprendre ?

On définit « stratégie d'apprentissage » par un « ensemble d'opérations et de ressources planifiées par l'apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs, dans une situation d'apprentissage. »

Même si J. Berbaum (1991) admet que « apprendre est peut être l'activité la plus banale », il s'avère que cela n'est pas facile, pour les raisons suivantes :

La première réside dans le fait que l'apprenant mobilise des opérations qui s'apparentent à des mécanismes mentaux, implicites et non observables. Il est alors extrêmement difficile de les distinguer pour les analyser.

La deuxième raison correspond à l'appropriation d'une habileté, elle-même subordonnée à la condition de son transfert par l'apprenant à d'autres situations, plus complexes. « Apprendre, c'est maîtriser une habileté..., c'est comprendre pour pouvoir agir dans d'autres circonstances ».

Enfin, réussir son apprentissage renseigne sur la capacité de l'apprenant à pouvoir créer des liens avec des connaissances acquises antérieurement. D'où, la complexité de la tâche : « ... l'apprentissage réussi est celui qui établit des ponts avec d'autres éléments de savoirs possédés antérieurement. Apprendre, c'est relier et non isoler, c'est donc progressivement accéder à une culture qui traduit la cohérence de ces liens... »

L'apprentissage correspond, alors, à une série d'opérations complexes qui impliquent l'apprenant dans un processus d'investigation, à la recherche d'indices, de repères qu'il faut mettre en rapport pour construire un savoir cohérent. Cette approche se justifie, donc, par la conception selon laquelle « le sens est finalement dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (...) et l'action (...). Ce rapport (...) correspond au désir à apprendre. Ainsi, l'élève qui est à l'école cherche du sens dans ce qu'il fait et il parvient à construire ce dernier s'il développe le désir d'apprendre. »

3. Les stratégies de formation

On insiste, en particulier, sur :

L'importance de la sensibilisation préalable des participants à ces opérations :

- regroupements pour diffuser l'information,
- diffusion du programme de formation avant le stage,
- préparation de documents en relation avec les thèmes à traiter

La mobilisation préalable des ressources nécessaires :

- documents de soutien

- logistique matérielle et financière
- reprographie
- moyens audiovisuels

La participation des cadres formateurs, notamment le corps des inspecteurs ainsi que les professeurs formateurs et les professeurs responsables de la matière.

La mise en place des outils indispensables pour la production de divers documents (ouvrages de référence, documents d'accompagnement, grilles d'analyse...)

L'évaluation des sessions de formation : évaluation diagnostique, formative, bilan.

L'organisation des activités pédagogiques prend en compte trois étapes : avant, pendant et après le stage.

3.1. Avant le stage

Préparation d'un document- programme qui sera diffusé avant le début de l'année scolaire. Ce document comportera :

- les objectifs et les programmes du stage,
- des extraits d'ouvrages et de documents relatifs aux thèmes traités pour mettre en place les prérequis théoriques
- des indications bibliographiques
- des indications sur les travaux de préparation que doivent réaliser les stagiaires à partir de leurs expériences personnelles : progression pédagogique, typologie des exercices proposés aux élèves, fiches de préparation, documents d'évaluation...

3.2. Pendant le stage

- réalisation des activités de formation prévues par le programme.
- mise en place du protocole d'observation et de suivi du stage aux fins de régulation des opérations.
- évaluation du stage.

3.3. Après le stage

- exploitation et évaluation des résultats,
- mise en forme de documents de synthèse pour enclencher des démarches destinées à garantir la

complémentarité des programmes de formation au niveau des circonscriptions pédagogiques.

Enfin, on insistera sur l'intérêt des productions des stagiaires durant les sessions de formation ; productions qui pourront être utilisées à leur retour dans les classes dont ils sont chargés et qui peuvent constituer des modèles dont pourraient s'inspirer leurs collègues. S'agissant des résultats d'analyse et de réflexion ayant bénéficié d'éclairages théoriques actualisés, cette action peut s'inscrire dans le cadre de l'amélioration des méthodes et des pratiques d'enseignement/apprentissage, favoriser l'esprit d'innovation et d'autonomie chez les enseignants.

C'est le principe même de toute formation au métier d'enseignant. Elle requiert la capacité, non pas à « ... anticiper sur les problèmes spécifiques de la pratique enseignante, mais de se rendre apte à les affronter... »

3.4. L'encadrement des stages

Il s'agit de préciser les critères qui président à la constitution des équipes de formateurs en donnant la priorité :

- aux inspecteurs de l'éducation nationale
- aux professeurs formateurs
- aux professeurs responsables de la matière
- aux compétences universitaires

Chaque groupe de stagiaires sera encadré par une équipe de formateurs dont la coordination sera assurée par l'inspecteur de la circonscription.

Par ailleurs, l'exploitation des ressources disponibles permettra de déterminer les références bibliographiques pour les dupliquer et les mettre à la disposition des formateurs et des stagiaires.

3.5. La rénovation des pratiques de formation

La volonté d'innover en matière de formation doit se traduire par une série d'actions dans un cadre d'échanges et de concertation pour assurer une complémentarité entre les opérations à mener et l'utilisation optimale des moyens.

Dans cette perspective, on soulignera l'importance des éléments suivants :

Evaluer, de manière systématique, la mise en œuvre

du programme de formation.

Constituer des banques de données fiables sur les réalités du système éducatif.

Développer des réseaux de communication entre les différents intervenants.

Consolider les liens entre les différents partenaires.

Rationaliser les approches de manière à les adapter à la réalité du terrain.

5. Conclusion

On rappellera, en guise de synthèse, les grandes actions à mener sur le court, le moyen et le long terme :

- Concevoir des dispositifs de formation qui répondent aux exigences du terrain ;
- Mobiliser les principaux acteurs (formateurs et formés)
- Identifier les ressources humaines et recenser les capacités pédagogiques disponibles ;
- Evaluer systématiquement à toutes les phases des processus mis en œuvre ;
- Informer et créer des réseaux de communication entre les différents partenaires.
- Développer une action d'envergure en matière de documentation.

Conflit d'intérêt

L'auteur déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts.

Références

- Astolfi J.P., L'école pour apprendre, Paris : ESF, 1992.
- Beillerot J., Mosconi N., Traité des sciences et des pratiques de l'éducation, Dunod, Paris, 2006.
- Berbaum J., Développer la capacité d'apprentissage, Paris : ESF, 1991.
- Brossard L., Pour des pratiques pédagogiques revitalisées, éditions Multimondes, 1999.
- Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, Paris : ESF, 1995.
- Deaudelin C., Lafortune L., Accompagnement socioconstructiviste, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- Ferry G., Le trajet de la formation, Bordas, Paris, 1983.
- Guide d'accompagnement du programme de français, février 2006.
- Hadji C., L'évaluation, règles du jeu, Paris, 1989.
- Hadji C., L'évaluation démystifiée, Paris : ESF, 1997.
- HOLEC H., « L'apprentissage autodirigé, une offre de formation », Education, Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Conseil de l'Europe, 1996.

Meirieu Ph., Apprendre... oui, mais comment, Paris : ESF, 1990.

Meirieu Ph., Scénario pour un métier nouveau, Paris : ESF, 1989.

Perrenoud Ph., L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Perrenoud Ph., Construire des compétences dès l'école, Paris : ESF, 2004.

Reboul O., Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : PUF, 1997.

Scallon G., L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, éditions du renouveau pédagogique, De Boeck, 2004.

Solar C., La formation continue, de la réflexion à l'action, Presses de l'université du Québec, 2001.

Comment citer cet article selon la méthode APA:

Auteur Abdelkader KASSOUL (2020), L'enseignant de français face aux exigences de la pratique de classe, dans le secondaire, Revue Académique des études sociales et humaines, vol 12, numéro 02, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pp : 55 - 63 .