

Regards sur les modèles d'enseignants et de formation

**Mme Bouteflika Yamina
Maître de conférence A
Faculté des lettres langues et arts
Département de français
Université Djillali Liabès Sidi Bel Abbès**

La pratique enseignante est très souvent influencée par des décisions politiques. D'une manière générale, nous observons que tenant compte de la conjoncture sociale, politique, économique Les politiques éducatives d'un pays particulier tentent de décrire un profil souhaité d'enseignant et, dans un deuxième temps ; des dispositifs de formation se mettent en place pour faire exister l'enseignant décrit dans les documents officiels. Dans cet ordre d'idées, la pratique enseignante est normalement, modélisée par des politiques éducatives mais surtout par des dispositifs de formation prônant un modèle de formation particulier. Toutefois, des recherches ont montré que le plus souvent les modèles de formation mis en place par les dispositifs de formation relèvent de l'implicite (H. Hensler et alii (2001 :29)

« Les institutions de formation initiale [et continue] ne savent pas toujours exactement pourquoi elles mettent en place tel ou tel dispositif d'alternance et quelle articulation théorie-pratique il est censé favoriser, ou alors, elles perdent la mémoire et vivent dans la routine, en attendant une nouvelle réforme qui obligera à actualiser et à expliciter le modèle de formation ». (Philippe Perrenoud cité par H.Hensler et alii (op.cit :29).

En fait, dans bon nombre de pays, le côté plus ou moins empirique de la formation initiale et /ou continue et le caractère non obligatoire de la formation continue font en sorte que l'enseignant « s'auto-construit » essentiellement sur le terrain. De ce fait, nous considérons que les projets de l'enseignant en matière d'auto-formation, sa personnalité et les caractéristiques du milieu social dans lequel il évolue ont une influence importante sur son profil. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous évitons de nous

prononcer sur le profil des enseignants de français d'Algérie à partir d'une lecture du fonctionnement des dispositifs de formation mis en place. En fait, tout en nous intéressant profondément au contexte dans lequel ces enseignants évoluent (l'Algérie), nous les avons écouté afin de mieux déceler le(s) modèle(s) d'enseignant et de formation auquel /auquel(s) il se rattache.

En fait, en prenant du recul par rapport à notre pratique enseignante, en discutant et en observant des collègues en classe et en s'intéressant aux opinions des apprenants concernant les pratiques enseignantes, nous considérons qu'au cours de notre vie d'enseignante, nous pouvons connaître quatre périodes, à savoir :

- la période de répétition mécanique des pratiques observées ;
- la période d'individualisation de la pratique ;
- la période de théorisation de la pratique ;
- la période de répétition de la pratique adoptée ;

Les périodes de la vie d'enseignant relevées ci-dessus pourraient amener nos lecteurs à établir des rapprochements avec les trois phases de la vie des enseignants (phase de survie, phase du comment et phase du pourquoi) proposées par V. Castellotti et M. de Carlo (1995 :21-23).

Signalons au passage que celles-ci (les phases proposées par ces auteurs) nous semblent tout à fait réalistes et révélatrices du vécu professionnel des enseignants.

Néanmoins, il importe de rappeler que, normalement, comme tous ceux qui exercent une activité professionnelle, l'individu exerçant le métier d'enseignant s'attend à en tirer ses moyens d'existence. Ainsi, dès lors qu'on s'intéresse à sa pratique, il nous semble important de prendre davantage en compte le milieu social dans lequel il évolue car, nous l'avons dit, son vécu professionnel subit nécessairement une influence conséquente du milieu social. D'autre part, en tant qu'enseignante du sud (connaissance de la réalité occidentale), nous pensons pouvoir apporter de nouveaux éléments à cet égard.

En ce qui concerne la première période (période de répétition mécanique des pratiques observées), elle traduit la phase pendant laquelle l'enseignant, au tout début de sa carrière, reproduit surtout des savoirs faire, des façons d'enseigner d'enseignants qu'il a pu découvrir pendant sa vie d'étudiant (en formation initiale) ou de stagiaire (en formation continue).

Pendant cette période, pour l'enseignant, l'enseignement représente surtout un positionnement à adopter, des étapes à respecter pour réaliser un cours. Il a tendance à reproduire très fidèlement les acquis de la formation initiale et/ou la façon d'enseigner d'un enseignant qui l'aurait marqué positivement avant qu'il n'embrasse lui-même ce métier.

Pendant notre vie d'étudiant voire même d'élève, pour amuser nos camarades de classe, nous sommes nombreux à avoir un jour « *mimé* » l'un de nos professeurs avant que celui-ci n'arrive en classe. Cette simple attitude témoigne davantage de notre capacité à observer, à écouter et à reproduire ce qu'on voit et ce qu'on écoute. L'enseignant technicien s'inscrit dans cette première étape.

En ce qui concerne la deuxième période (période d'individualisation de la pratique), normalement, elle arrive à partir du moment où l'enseignant commence progressivement à regarder d'un oeil critique son contexte d'enseignement (hétérogénéité de la classe, attitudes à adopter vis-à-vis des apprenants, nécessité d'adapter davantage les contenus des cours aux caractéristiques des apprenants et aux exigences du pouvoir scolaire, valorisation et reconnaissance réelle du métier...) et constate d'éventuels écarts entre les discours de la formation initiale et les réalités du terrain.

Nous avons vu que, le travail de l'enseignant est guidé par des interactions permanentes avec les apprenants, le pouvoir scolaire et d'une manière générale, le milieu social. Ces interactions sont de nature à la fois didactique, pédagogique, psychologique, social.... Ainsi, dans cette période, l'enseignant tend à individualiser davantage sa pratique. Il essayera de formater à la lumière de sa personnalité et de la façon dont il conçoit lui-même l'acte pédagogique dans le milieu scolaire et social qui est le sien.

La troisième période (période de théorisation de la pratique) s'inscrit dans le vécu de l'enseignant dès lorsqu'il commence à prendre du recul par rapport à sa pratique et à s'interroger de façon conséquente sur la nature de celle-ci.

A ce niveau, la pratique de l'enseignant devient moins spontanée voire inconsciente. L'enseignant se pose davantage de question sur sa philosophie d'enseignement (ou de celles adoptées par ses collègues), sur le pourquoi de ses choix méthodologiques en vue de les conceptualiser.

A ce stade, l'enseignant aurait tendance à dire que « *pour faire la science, il faut idéaliser le réel* ».

La quatrième période (période de répétitions de la pratique adoptée) surgit dès que l'enseignant se sent plus rassuré par rapport à sa pratique, au confort que celle-ci lui accorde en classe et cherche à l'adopter, à l'éterniser malgré le fait qu'il n'a pas tous les ans les mêmes apprenants en face de lui. Cette attitude de l'enseignant semble être assez fréquente dans les contextes d'enseignement où l'enseignant ressent, entre autre :

- une passivité importante de la part des apprenants par rapport à l'apprentissage.
- Un faux intérêt des apprenants par rapport à l'enseignement délivré.
- Que le pouvoir scolaire et /ou les autorités éducatives n'accordent pas d'attention particulière à ses activités pédagogiques et au degré de satisfaction des apprenants vis-à-vis de celle-ci.
- Qu'il n'a pas besoin d'avoir un projet de formation continue en vue d'actualiser son enseignement et de l'adapter au mieux aux nouvelles préoccupations de la société.
- Que son métier n'est pas suffisamment valorisé et qu'il ne lui permet pas de vivre convenablement.
- Que ses activités en tant qu'enseignant ne servent qu'à lui accorder un statut social et ne constituent pas forcément une priorité dans sa vie professionnelle.

Ainsi, à partir du moment où l'enseignant se retrouve inséré dans un environnement marqué par le cadre esquissé ci-dessus, il aura tendance à adopter un discours et des attitudes qu'il reproduira au fil des années. La classe devient un lieu de liberté pour l'enseignant car, tous les ans, il peut extérioriser, sans craintes particulières, ses principes et ses représentations sur son objet d'enseignement.

Ce qui marquerait le passage à la quatrième période serait la constatation d'une sorte de monotonie de l'acte pédagogique, un regard plutôt pessimiste sur l'engagement des apprenants, un sentiment d'individualisation de l'action pédagogique au sein de l'établissement et une valorisation sociale du métier peu conséquent.

La durée de ces périodes et leurs apparitions dans la vie professionnelle de l'enseignant dépendraient davantage des réalités de l'environnement socioprofessionnel de l'enseignant ainsi que de sa personnalité.

Ainsi, notre analyse des verbalisations des enseignants de français d'Algérie sur leur pratique tentera également de situer ces derniers par rapport aux périodes que nous venons de décrire, l'analyse de pratique vise la formation de praticiens réflexifs, c'est-à-dire des professionnels capable d'analyser leur pratique et « *de la transformer en savoirs professionnels communicable* » Altet (2004 :106).

Nos recherches nous ont montré qu'afin de doter l'enseignant d'une pratique réflexive, il est recommandé de mettre en œuvre l'analyse des pratiques dès la formation initiale puisque « *c'est par une posture réflexive et une pratique réflexive qu'on développe un habitus de réflexion sur la pratique et qu'on se développe professionnellement* » L. Paquay et Sirota (2001 :6).

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- Castellotti, V., De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Yamina Bouteflika : formation des enseignants de FLE du primaire en Algérie « retours réflexifs sur la formation et professionnalisation », these de doctorat(2010).

ARTICLES DE REVUES

- Paquay, L., Sirota, R., (dir.). (2001). « *Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation* ». *Recherche et formation*, n° 36.
- Hensler, H., Garant, C., Dumoulin, M. J. (2001). « *La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation* ». *Recherche et formation*, n° 36, pp 29-41.

-



-

الدراسات باللغات الأجنبية