



REVUE ALGERIENNE DES SCIENCES -B

- Lettres et Sciences Humaines

ISSN : 2661-7064

<http://univ-eltarf.dz/fr/>



Pratique réflexive et Formation des enseignants en contexte universitaire Algérien.

KHEBBEB Akila

Université Badji Mokhtar, LIPED, Faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales, BP. 12, Annaba. Algérie, 23000

Informations	Résumé
Mots clés : Pratique réflexive Formation des enseignants Contexte universitaire *Correspondance : akila.khebbeb@gmail.com	Une enquête par questionnaire que nous avons mené auprès d'enseignants de l'UBMA (Université Badji Mokhtar Annaba), montre toute l'importance que requière la formation continue. En effet, même si à travers la formation initiale les compétences disciplinaires, technologiques et psychopédagogiques ont été assurées au cours du cursus, il reste que c'est à travers la pratique enseignante qu'émergent réellement la problématique spécifique du métier et la complexité de l'acte d'enseigner. Certains travaux montrent la nécessité « d'un apprentissage tout au long de la vie », où les aspects moraux, politiques et affectifs viennent compléter les aspects techniques et didactiques de l'enseignement. Une démarche réflexive permet alors de s'interroger sur sa pratique propre, notamment en matière de communication pédagogique et relation enseignant/enseignés, ou encore sur la question de l'évaluation et l'impact que l'on peut produire sur les étudiants et leur formation. Les résultats de cette enquête viennent renforcer l'idée d'un accompagnement nécessaire des enseignants universitaires, dans la « pratique réflexive » à avoir sur l'exercice du métier et l'éthique relevant de la reconnaissance de ses insuffisances. De manière plus spécifique, des entretiens types « récits autobiographiques » menés auprès d'enseignants de français révèlent tout l'intérêt de se pencher sur la question, par exemple, dans l'enseignement de l'oral.

1. Introduction

En Algérie, la formation des enseignants universitaires occupe une place prépondérante en général et à travers les budgets alloués à cet effet. Des écoles doctorales, notamment pour le français, ont été mise en place leur permettant ainsi, de bénéficier d'un encadrement national et international de qualité. Par ailleurs et depuis quelques années, la cellule Assurance/Qualité au sein des universités, s'occupe aussi d'offrir aux enseignants nouvellement recrutés, une formation certificative susceptible de les préparer à répondre aux besoins de leur fonction et à ceux de leurs étudiants.

Or, la complexité spécifique à l'acte d'enseigner impose, outre la maîtrise de compétences disciplinaires et didactiques, celles de multiples autres savoir-faire stratégiques et psychopédagogiques auxquels on peut être confrontés et qui requièrent des talents liés à la

ponctualité des situations, notamment lorsque celles-ci se trouvent être subtilement conflictuelles. La perspective d'une autonomie professionnelle, en cohérence avec la réalité du groupe classe, nécessite donc de s'intéresser aux difficultés que peuvent rencontrer les enseignants face à des situations rarement totalement prévisibles. Par exemple, comment appréhender la dimension socio cognitive et affective dans les interactions orales en classe de langue étrangère ? A cet effet, certains auteurs considèrent « qu'un bon enseignant doit posséder des compétences de réflexivité » [2]. Celles-ci devant porter selon l'auteur, sur toutes les facettes du métier. Il s'agit là, « d'une Posture mentale, intentionnelle relative aux métiers de l'humain » [3]. Elle permet une réflexion sur son action propre. Cette pratique implique un « dialogue intérieur » [4], que la formation continue peut accompagner et développer à travers des ateliers conduits par d'autres enseignants de la discipline, en l'occurrence des psychopédagogues. En matière d'enseignement de l'oral par exemple, en français langue étrangère,

des enseignants s'interrogent sur l'efficacité de leurs réponses devant les obstacles à la communication de leurs étudiants, qui ne sont pas seulement en rapport avec la langue, mais s'avèrent plus complexes et liés à d'autres facteurs socio affectifs. Pour ces enseignants, l'oral requière une « exigence d'immédiateté » par rapport à l'écrit où « il faut faire quelque chose, apparu comme une urgence ». Le scénario des « retours » qui s'ensuit invite alors à la réflexion. « Dans un état constant de construction de sens pour faire face aux enjeux contemporains » [5].

La formation des enseignants : Entre les acquis par le diplôme et les exigences du métier.

Aujourd'hui il est de plus en plus évident que le fait d'avoir obtenu un diplôme et d'avoir le grade, fut il être le plus haut à l'université, ne suffit pas en soi pour être un bon enseignant. Mais qu'est-ce donc un bon enseignant ?

Au-delà de toutes les définitions que l'on peut proposer et que nous offre la littérature foisonnante sur la question, il nous a semblé intéressant de la poser aux principaux concernés. Suite à un exercice de mise en situation via un brainstorming auquel ont participé des étudiants de master (au cours de psychopédagogie durant l'année 2018 et 2019), il ressort que pour eux, un bon enseignant est certainement celui qui arrive à créer un équilibre entre d'une part, une démarche de co-construction des connaissances par des méthodologies innovantes et d'autre part, une conduite de classe épanouissante pour l'étudiant. L'enseignement traditionnel est donc considéré comme obsolète et ne peut plus répondre à cette demande de la jeunesse contemporaine. L'enseignant universitaire se doit de recourir à d'autres moyens, à travers les nouvelles technologies d'information et de communication pour se hisser à la page des innovations scientifiques en perpétuel avancement, rapide et socialement impactant chez les jeunes générations.

« Cette réinvention de l'éducation se fonde sur un changement de paradigme et une mutation contemporaine du rapport au savoir » [6]. Les nouvelles technologies exigent de l'apprenant (étudiant, mais aussi enseignant en formation continue), « Une adaptation permanente au changement, elles favorisent le développement de compétences d'auto apprentissage.... elles permettent de gérer la complexité et l'approfondissement des savoirs de divers champs disciplinaires » [7]. A cet effet, l'organisation doit se montrer « Apprenante » et libérer l'espace/temps nécessaire pour que l'enseignant s'inscrive dans une démarche de renouveau permanent. La formation des formateurs est souvent informelle et médiée par les enseignants eux-mêmes, en dépendance avec le travail collectif : On se préoccupe des apprentissages

des étudiants en améliorant sa pratique [8]. Faire en sorte que dans une démarche d'ingénierie, les enseignants soient acteurs du processus et en mesure de construire leur formation. Les concepts clés du « Learning Society » ou l'apprentissage expérientiel s'articulent alors, autour de :

- « L'apprendre sur le lieu de travail (workplace learning), en sessions de formation mais aussi au quotidien » [9].
- le fait de « Rendre le travail « Formateur », intégrant les facteurs individuels et contextuels » [10].
- La communauté de pratique « Cohérence et Cohésion » permettant la Construction du sens et du sens partagé. [11].

Pour une pratique « Réflexive » chez les enseignants à l'université :

L'adulte apprenant est critique et conscient de ses processus cognitifs et méta cognitifs, « discours réfléchi d'action », dans la théorie d'apprentissage transformatif, ou de « Transformation de perspective » [12]. La pratique réflexive chez l'enseignant est alors centrale car il apprend autant de ce qu'il doit enseigner que de la manière dont il l'enseigne. Les retours qu'il effectue sur sa pratique de classe ainsi que les feed-back/étudiants s'avèrent d'une grande utilité à la progression de ces derniers et le développement de ses compétences professionnelles. L'activité réflexive va conduire l'enseignant à de nouvelles compréhensions de ses actes.

La problématique de la réflexivité s'opère dans « l'Axe du saisir » ou saisie de la réalité dans le rapport théorie/pratique et la manière pour l'enseignant, de s'approprier l'expérience sous ses diverses dimensions, cognitive, affective et sociale [5]. Pour l'auteur, il s'agit d'une « démarche introspective de l'être humain », « une expérience intérieure » qui réside dans l'agir professionnel. Par ailleurs et sous l'impulsion des travaux de [13], on a développé l'idée d'une « épistémologie alternative de la pratique professionnelle, qui reconnaît la valeur du savoir-dans-l'action des praticiens » [14].

Dans un processus de conscientisation ou de dynamique de la prise de conscience, l'enseignant a une réflexion sur son action propre et une compréhension des événements qui lui permettent de réagir et d'ajuster sa pratique.

L'écriture réflexive et le journal de bord sont des moyens reconnus d'inscription de cet effort de « retour sur soi » dans une démarche d'adaptation permanente. Pour [15], « L'écriture réflexive exige un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et des conduites ». Par suite, elle permet une distanciation nécessaire à la réflexion par la relecture. Celle-ci

engage un nouveau regard sur l'action de départ et le cheminement de nouvelles actions pédagogiques. Les rythmes d'écriture et les pauses dans la pensée vont alimenter la confrontation des situations d'enseignement/apprentissage.

Le journal de bord peut être aussi un instrument privilégié et constitue un « support d'autoformation qui a une portée à la fois rétroactive et proactive » [15]. Pour l'auteur, il est aussi « un outil d'autoévaluation et de développement d'une pensée autonome ». Consigner les événements vécus et les représentations qu'on s'en fait par écrit demande de se soumettre à la précision des faits et de les retracer le plus possible de façon contextuelle.

2. Matériel et méthodes

L'enquête a été réalisée durant l'année universitaire 2017/2018.

Le contexte dans lequel l'enquête s'est déroulée correspond à un moment particulier où l'on participait à la formation d'enseignants nouvellement recrutés et à la demande du RAQ (responsable de la cellule Assurance/Qualité). A l'issue de notre prestation, les enseignants ont exprimé leur besoin de perpétuer le genre de rencontres au fil du temps de la pratique enseignante. D'autres ayant plus d'années d'expérience, notamment ceux n'étant pas dans des disciplines de sciences humaines et sociales ont aussi souhaité participer aux formations pédagogiques. L'expression de cette demande quasi générale nous a montré le niveau de préoccupations des enseignants quand à leur formation continue et la réflexion qu'ils désirent mener sur leur pratique de classe.

L'enquête a donc porté sur deux aspects essentiels : D'une part l'itinéraire de formation des enseignants et d'autre part, la nature de leur pratique enseignante et la manière dont ils se la représentent dans leur rapport à l'étudiant. Par suite pour focaliser sur la question de la réflexivité (en tant qu'outil de travail et d'évaluation de sa pratique propre), nous avons mené des entretiens avec des enseignants de français.

Le questionnaire/enseignants (LIPED et CHART) a porté sur 26 questions couvrant les deux rubriques sus nommées et a été distribué via le moteur Google avec traitement des données intégrées (https://docs.google.com/forms/d/1ke_fm2e3eR_Q-Yj79Ap6k8E4Mxm8bHDQGtbsA--o0I/edit).

Il a été rempli par 55% des personnes interrogées (98 enseignants toutes disciplines confondues) à savoir, Sciences Humaines et Sociales, Sciences de la Vie, Sciences Fondamentales et Technologie. Ces derniers se trouvent chargés de cours, TD, TP et dans les trois niveaux du système (Licence, Master et

Doctorat). Pour certaines rubriques, les enseignants peuvent proposer 2 réponses à une question et pour certaines autres, ils doivent classer les réponses par ordre de préférence ou d'intensité allant de : Pas du tout (1), à Tout à fait (5).

L'entretien a été réalisé avec des enseignants volontaires ayant répondu au questionnaire et qui ont souhaité s'exprimer plus précisément sur la particularité d'enseigner le français en tant que langue étrangère. Nous avons donc opté pour une « écoute compréhensive » d'un récit autobiographique libre. La question abordée a porté sur la pratique de classe et les difficultés qui en découlent, puis nous avons procédé par une analyse de contenu pour aboutir à un ensemble de catégories de réponses.

3. Résultats et discussion

De manière générale et selon le traitement statistique des données restituées du questionnaire, il apparaît que :

- 53,9% des enseignants considèrent avoir été préparés à enseigner à travers des cours de psychopédagogie mais de manière insuffisante car souvent trop théoriques ; et (46,1% d'entre eux déclarent n'avoir pas été préparés).
- Environ la moitié d'entre eux 47,2% qui ont suivi une formation préalable, ont besoin de s'informer régulièrement auprès de collègues plus expérimentés, pour résoudre certains problèmes de contenu et de préparation de cours.
- Par conséquent, 60,7% des enseignants souhaitent une formation à différents niveaux professionnels et un accompagnement tout au long de la carrière afin de répondre à des situations problèmes en étant soutenus par l'administration (dans la démarche et la mise à disposition des moyens didactiques nécessaires).
- Les enseignants de français considèrent quand à eux, qu'il y a une difficulté particulière à l'enseignement de la langue, notamment celui de l'oral, car elle est en même temps objet d'étude et moyen de communication.

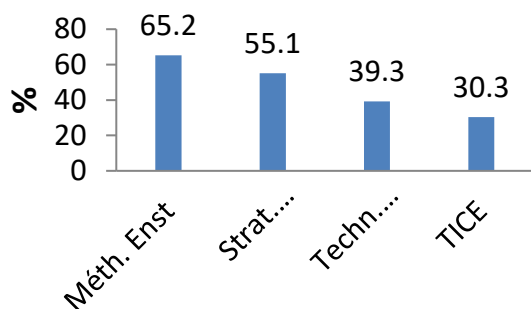


Fig. 1 : Domaines concernés par la demande de formation des enseignants

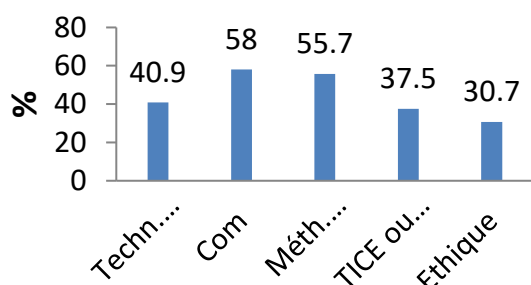


Fig. 2 : Hiérarchie des aspects à développer en priorité dans l'exercice du métier

Nous observons que c'est encore les aspects centraux de l'acte d'enseigner qui émergent dans l'enquête et qui préoccupent les enseignants, à savoir les méthodes pédagogiques, la communication enseignant/enseigné et l'évaluation.

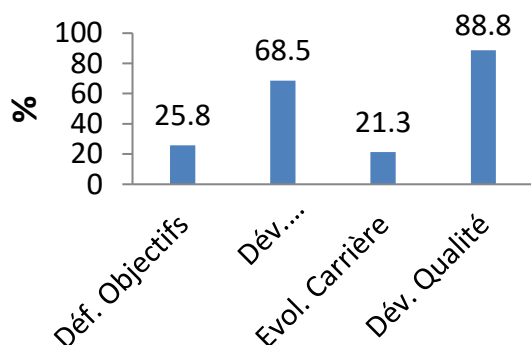


Fig.3 : Objectifs de l'évaluation des enseignants dans le déroulement de leur carrière

A l'évidence des résultats, l'évaluation des enseignants doit leur procurer surtout les moyens d'améliorer la qualité de leur enseignement et de permettre le développement des compétences à enseigner, bien plus que des préoccupations de carrière.

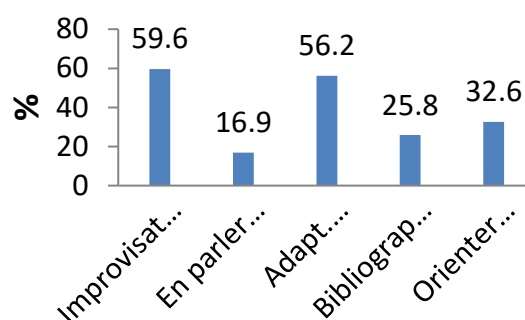


Fig. 4 : Réaction des enseignants face aux difficultés d'apprentissage des étudiants

Dans le cas où les enseignants se trouvent confrontés aux difficultés d'apprentissage de leurs étudiants, il apparaît que l'improvisation s'impose dans l'immédiat de la situation de classe. Ce n'est que par la suite et lors de répétition du problème qu'ils vont essayer d'adapter des stratégies « réfléchies » après concertation avec les collègues ou bien en s'informant par une revue de la littérature sur la question.

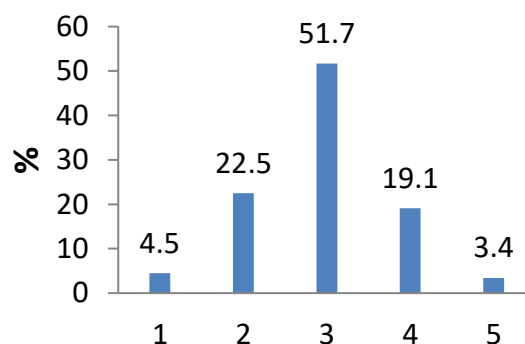


Fig. 5 : Représentations des enseignants du reflet de leurs efforts sur les résultats de leurs étudiants

Moyennement et de façon plutôt optimiste, les enseignants pensent que les efforts fournis à travers leur pratique de classe, reflètent les résultats obtenus par leurs étudiants, ce qui vient contredire les représentations générales que l'on se fait de leur implication dans l'échec ou la réussite de ces derniers.

La problématique liée à la formation continue des enseignants universitaires et particulièrement ceux de l'université Badji Mokhtar ayant répondu au questionnaire, semble donner raison à la nécessité d'un continuum dans l'accès aux savoirs (savoir savant, mais aussi savoir-être et savoir-faire). Les enseignants interrogés regrettent l'absence de manifestations scientifiques encourageant l'évolution des pratiques enseignantes, les innovations pédagogiques qui restent à l'échelle individuelle et pas assez valorisées; L'aspect disciplinaire et didactique prenant le pas sur ce qui constitue la relation enseignant/enseignés et la

charge cognitive et affective du métier (métier essentiellement de relation et de communication). Les résultats obtenus lors de l'enquête, montrent donc clairement une préoccupation générale de « Mieux- faire » et viennent conforter l'idée d'instaurer un programme de formation continue aux enseignants « experts » et non seulement à ceux nouvellement recrutés. La question de l'évaluation, qu'il s'agisse des étudiants ou des enseignants est posée avec acuité car elle est reconnue comme déterminante et pas encore assez réglée dans le cadre du système LMD. La question des TIC revient à chaque occasion, notant le déséquilibre existant entre la « maîtrise sociale » de l'outil par les étudiants et l'absence de ce progrès au sein des cours (mis à part un usage le plus souvent inadéquat du ppt).

À l'issue de ces données, nous observons combien les enseignants interrogés engagent leur responsabilité dans la formation des étudiants et se préoccupent de l'impact que leur action peut avoir sur eux. Une réelle prise de conscience s'opère alors, quand au profil de sortie de ces étudiants et leur capacité à se mouvoir dans le tourbillon des exigences du marché du travail actuel.

Par ailleurs il apparaît que certaines disciplines de Sciences Humaines et Sociales soient plus exposées à une forme de communication pédagogique interpellant des savoir-faire spécifiques, notamment de l'ordre du psychologique, auxquels les enseignants s'estiment non préparés. Ceux d'entre eux, enseignant le français, ont bien voulu se prêter à des entretiens libres où, suite à une démarche réflexive de leur part, ils ont accepté de livrer avec beaucoup d'authenticité leur vécu. Ils ont alors raconté leur pratique enseignante et le déroulement de leurs cours en apportant un regard critique révélateur d'une grande solitude que l'enseignant peut parfois vivre dans sa classe, face à des situations pédagogiquement conflictuelles.

En effet, hormis les questions que se pose n'importe quel enseignant toutes disciplines confondues, sur l'effet de son action ou même de sa personnalité sur l'étudiant, le pourquoi de sa non participation au cours, l'enseignant de langue doit s'inquiéter de devoir « faire parler » car telle est sa mission première. Pour lui, la tâche devient ardue quand l'autre se mure dans un mutisme déconcertant et quand le cours porte sur l'expression orale ! Comment alors le motiver ? Le sortir de la difficulté de la « prise de parole » ? Comment « réhabiliter » la langue étrangère, en l'occurrence le français et faire évoluer les représentations de cette langue ?

Le cours finit par devenir pour ces enseignants une lutte acharnée pour un objectif (détourné) c'est dire, éviter le décrochage et l'abandon de l'exercice. Ils diront : « Peut-on comprendre, cette Culpabilité ressentie envers les étudiants quand la facilité nous amène à travailler surtout avec les plus réactifs, moins nombreux, et qui ont une certaine maîtrise de la langue du fait de sa pratique dans la famille ? L'oral

requière une exigence d'immédiateté par rapport à l'écrit et le cours doit être fait. Ils diront aussi : « Dans l'enseignement de l'écrit, ça n'est pas le même impact sur nous....là, on est dans le « face à face » et il faut faire quelque chose... comme une urgence, ou un appel à l'aide ».

L'obsession devient alors de « réconcilier » les étudiants avec le français et de dédramatiser la situation, parfois au détriment des savoirs à transmettre. Culpabilité aussi lors du bilan de la journée (pour avoir oublié !!) que le français pour eux, est langue étrangère : Revoir le scénario de certaines scènes et réactions d'agacement ou même de désespoir de notre part est assez brutal.

Cette partie de l'enquête n'a aucunement l'ambition de conclure sur quoi que ce soit si non de mettre en évidence des indicateurs d'un « malaise/enseignant » face à des situations de classe et d'exprimer la valeur intrinsèque à la pratique réflexive lorsqu'on exerce ce genre de métier.

4. Conclusion

Au final et pour tout enseignant, la question est de savoir comment apprendre à « conscientiser » la complexité de la problématique du métier et y réagir avec le plus de d'efficacité et de sérénité possible. Au-delà de l'itinéraire de formation de tout un chacun, il y a pour tous, une demande de formation pratique qui se ferait au fil du temps de travail et le long de la carrière sur un plan pédagogique tenant compte des innovations, pas seulement didactique et technologiques, mais aussi psychopédagogiques. Des ateliers d'expression des difficultés émanant de métiers où l'on doit gérer des relations humaines, permettraient certainement de développer des stratégies d'intervention adaptées et d'avoir une démarche réflexive partagée. Pour certaines disciplines d'enseignement, la problématique peut être aussi d'ordre existentiel, faisant référence à son histoire de vie, à son propre rapport à l'objet d'étude et la manière dont on l'appréhende. L'expérience montre qu'il reste difficile à chacun de revenir surtout sur ses manquements, les reconnaître, les analyser et admettre le changement qui doit s'ensuivre. Le vécu peut s'assimiler à une sorte de « blessure narcissique » diraient les psychologues, lorsque la prise de conscience touche à ce qui fait l'essence même de l'être, sa personnalité. Les méthodes liées à la démarche réflexive peuvent parfaitement « désamorcer » le processus et en dédramatiser les effets notamment sur le plan émotionnel. « Porter une réflexion est considéré comme un acte méditatif » [16]. Dans le contexte pédagogique, il est « Réflexion critique » et sert à orienter vers des choix pédagogiques futurs.

Référence :

- [1] Kelchtermans G. (2001). Le praticien réflexif : La diffusion d'un modèle de formation. INRP
- [2] Houpert D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? Les cahiers pédagogiques, N°435 - Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend"
- [3] Lenoir Y. (2012). Dossier spécial: la pratique réflexive, Vivre le primaire, 25(4), 36-48
- [4] Chaubet P. (2010). La réflexion, processus déclenché et constructeur: cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- [5] Boutet M. (2004). La pratique réflexive : Un apprentissage à partir de ses pratiques. formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.../Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf
- [6] Marchand L. (2001). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. <http://cqfd.teluq.quebec.ca/Activites/DistanceS/dist>
- [7] L. Marchand (1997). L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie, Les éditions de la Chenelière, Montréal
- [8] Feyfant A. (2013). Dossier de veille de l'IFÉ • n° 87 • L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants.
- [9] Bound (2011) Bound H. (2011). «Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context». *Studies in Continuing Education*, vol. 33, n° 2, p. 107-119.
- [10] Bourgeois E. & Durand M. (2012). Apprendre au travail. Paris : Presses universitaires de France.
- [11] Paquay L. (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité ! ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.
- [12] Mezirow J. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- [13] Dewey, J. (1938). Experience and education. New York (NY): The Macmillan Company. In Boutet M. (2004). La pratique réflexive : Un apprentissage à partir de ses pratiques. formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.../Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf
- [14] Schön D.A. (1994). Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques.
- [15] Gelinas Proulx A. et al. (2012). La réflexivité : Exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.
- [16] Reynolds M. (2006). La pratique réflexive : Origine et interprétations. Routledge Research and practice.