

LA FORMATION DES FORMATEURS ; APPROCHES CURRICULAIRES ET PÉDAGOGIQUES

TRAINING OF TRAINERS; CURRICULAR AND PEDAGOGICAL APPROACHES.

Abdelkader RABHI*,
Université Alger2 (Algérie),
malik.wahab@gmail.com
Djamaledine NOUREDINE,
Université de Tiaret (Algérie),
djamaledine.nouredine@univ-tiaret.dz

Date de soumission : 11.02.2022

Date d'acceptation : 31.03.2023

Date de publication : 10.04.2023

Ex PROFESSO

Volume 08 / Numéro 01 / Année 2023

* - Auteur correspondant.

Résumé

La réforme scolaire de 2003 en Algérie a eu comme premier objectif l'insertion sociale et professionnelle de l'apprenant. Cependant et partant du principe que cet apprenant est différent par ses connaissances antérieures, ses aptitudes intellectuelles, son milieu socioculturel., nous pensons que l'enseignant est appelé à gérer cette «hétérogénéité culturelle». Pour cela, il lui est nécessaire de puiser dans les travaux de réflexion portant sur ce thème afin d'améliorer ses prestations en classe, donner plus de chances de réussite aux apprenants en difficultés et lutter ainsi contre l'échec scolaire. C'est dans cette optique donc que notre travail prend en charge la formation des formateurs en Algérie, devenue un enjeu majeur pour répondre aux besoins et attentes de la société en matière d'éducation. Partant de là, notre travail se fonde sur une démarche qualitative qui s'inscrit dans le modèle recherche –action et à travers un questionnaire, nous tentons de dégager un aperçu sur les conceptions de la formation des nouveaux professeurs.

Mots-clés : Didactique professionnelle ; Pratiques réflexives ; Approche curriculaire ; Formation initiale ; Transposition didactique.

Abstract

The 2003 school reform in Algeria sets as its first objective the social and professional integration of learners. Starting from the principle that each learner is different by their previous knowledge, their intellectual aptitudes, their socio-cultural background, the teacher should manage this "cultural heterogeneity" by drawing on the work of reflection on this theme in order to give more chances. to succeed for learners in difficulty and thus fight against academic failure. It is in this perspective therefore that our work supports the training of trainers, which has become a major challenge in d meeting the educational needs of society. On the basis of this our work is based on a qualitative approach which is part of the research-action model and through a questionnaire we try to get an overview on the conceptions of the training of new teachers.

Keywords : professional didactic ; reflective practice ; curricular approach ; initial training ; didactic transposition.

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>

INTRODUCTION

Dans le champ éducatif il est question aujourd'hui d'intégration socioprofessionnelle, de projet pédagogique, de médiation culturelle, de pédagogie différenciée... , ce qui met en exergue la complexité des liens de l'école avec le milieu socioculturel et nous pousse à considérer la gestion de l'hétérogénéité culturelle des apprenants lors des pratiques de classe (thème de notre thèse) comme une condition capitale pour la réussite scolaire. Toutefois pour atteindre cet objectif, nous jugeons utile de porter une nouvelle réflexion sur les pratiques enseignantes et en particulier sur la formation destinée aux enseignants.

C'est dans ce sens que la professionnalisation de la formation est devenue une nécessité pour le formé qui est appelé à résoudre les problèmes les plus complexes. Les questions sont nombreuses et il faut donc réfléchir à la fois à la formation de ces formateurs et à leurs besoins, aux obstacles à franchir, aux défis à relever et aux moyens à mettre en œuvre dans un contexte purement institutionnel marqué par des habitudes où chacun joue son rôle dans les limites qui lui ont été fixées.

Nos questions principales sont donc: Quelles sont les compétences que les formateurs doivent posséder pour former des professeurs ? À quoi doit-on former ceux-ci ? Quels sont les meilleurs moyens que peuvent utiliser les formateurs?

Une hypothèse principale oriente notre réflexion : La formation devra allier les théories à la pratique pour contribuer à la construction de cette identité professionnelle du formateur.

I. MÉTHODOLOGIE

Nous avons structuré notre travail en deux parties : la première prend en charge le cadre contextuel et conceptuel et la seconde sera consacrée à l'aspect pratique.

I.1. Cadre contextuel

La majorité des chercheurs soulignent l'incidence de l'éducation sur le développement des sociétés .A l'instar de Bourdieu. P, et de Durkheim. E, qui souligne le rôle de l'école pour l'épanouissement de la société: « *par l'éducation, une société reproduit les conditions de sa propre existence*¹ ». Ce qui montre la relation d'interdépendance entre l'école et le milieu social et l'intérêt que les états doivent accorder à l'éducation afin de promouvoir la société.

C'est pour cette raison que l'Algérie a opté, dès son indépendance, pour une politique fondée sur le principe de donner la chance à tous les algériens d'accéder à l'éducation. Ainsi les responsables de l'ère postcoloniale ont fait appel aux pays amis pour une collaboration en matière de professeurs afin de pallier au manque d'encadrement éducatif généré par le départ des enseignants français. Vu l'urgence

de la situation conjuguée à l'évolution démographique qu'a connue le pays, l'aspect quantitatif a primé sur le côté qualitatif lors du recrutement des enseignants. En outre, cette démocratisation de l'enseignement suscite actuellement l'interrogation sur la qualité de l'enseignement dispensé et la qualification des enseignants chargés d'éduquer et d'enseigner les générations futures.

Conscients du problème, les autorités ont fait ces derniers temps de leur cheval de bataille la formation des enseignants. Un grand chantier pour former les enseignants est lancé et des moyens colossaux sont investis pour répondre aux exigences et aux besoins en matière de formation pédagogique des professeurs.

Par ailleurs, des centres de formation (ex I.T.E) sont ouverts pour prendre en charge les nouvelles recrues dans le secteur éducatif et des cycles de formation initiale sont destinés aux nouveaux professeurs.

Dans ce contexte, nous allons essayer de donner un aperçu sur les modalités de la formation dispensée aux formateurs et comment est-elle conçue pour répondre aux besoins des formés qui sont majoritairement des universitaires novices sans une formation spécifique à l'enseignement et quelles sont, à priori, les qualités et les caractéristiques susceptibles d'aider le formateur à améliorer ses pratiques d'apprentissage.

L'ouverture des centres spécialisés dans la prise en charge de la formation des enseignants s'inscrit dans la logique de promouvoir l'éducation, d'améliorer sa qualité et de répondre aux exigences du monde marqué par la mondialisation, la coopération, les technologies nouvelles et surtout par les bouleversements dans les pensées éducatives et les recherches en matière d'enseignement.

Du courant behavioriste à l'approche par objectifs puis, récemment, vers les philosophies du constructivisme et du socioconstructivisme qui ont inspiré le nouveau programme algérien, un programme à visée socialisante est mis en place afin de cibler principalement l'insertion socioprofessionnelle de l'apprenant et mettre en harmonie l'école avec les exigences de la société en matière d'éducation et de progrès.

Ce qui suppose un bouleversement dans les trois pôles : professeur, savoir et apprenant, en plaçant ce dernier comme le centre d'intérêt vers lequel converge tout le processus d'enseignement /apprentissage.

Tardif. M, Lessard. C et Gauthier. C, affirment en ce sens :

« La professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Essentiellement, elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui reposent sur une solide base de connaissances, elle-même fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles »².

I.2. Modalités de formation

Pour les instituteurs et les professeurs, la formation a été prise en charge par les ITE (Institut Technologique de l'Éducation) dès les années soixante-dix. Elle se basait sur l'amélioration des connaissances des formés en plus de cours de psychologie qui leurs permettent de faire face à leurs publics.

Cependant les formateurs de ces enseignants n'étaient, pour la majorité, que des enseignants plus expérimentés qu'eux, ce qui limitait leur formation à des orientations et des cours portant sur les matières et les disciplines à enseigner.

Ce déficit en matière de qualification des formateurs conjugué au niveau intellectuel des enseignants ; (les instituteurs du primaire avaient le niveau de quatrième année moyenne et les enseignants du collège avaient celui de la 3^oA.S) ; est un facteur parmi d'autres qui auraient contribué à faire de l'enseignant un exécuteur, un imitateur et un transmetteur de savoirs.

I.3. Le recrutement des enseignants

Des concours sont programmés chaque année pour les étudiants licenciés pour rejoindre les paliers du primaire et du moyen tandis que les étudiants qui ont obtenu le diplôme de master² peuvent postuler pour le secondaire. À noter que les sortants de l'E.N.S sont dispensés du concours et sont recrutés directement.

II. LA FORMATION INITIALE

Nous pensons que la formation initiale a un impact direct sur l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est grâce à ce cursus qu'il va développer ses compétences professionnelles et parfaire ses connaissances en théories des sciences de l'éducation et son savoir-agir.

Cependant ceci demeure insuffisant si la formation n'accorde pas d'importance aux représentations des professeurs et c'est dans ce sens que Pajares. F souligne qu'en plus des contenus et l'articulation entre théorie et pratique la formation doit tenir compte des croyances, des attitudes, des attentes et des représentations des enseignants stagiaires. Ces représentations sont souvent liées aux croyances sociales et culturelles, ce qui fait qu'elles peuvent être très difficiles à changer (Kagan. DM, 1988). Durant la formation initiale, l'enseignant acquiert une identité discursive qui lui permettrait d'apprendre à argumenter pour convaincre les apprenants, à développer des compétences qui lui faciliteraient la résolution des problèmes qu'il rencontre durant l'exercice de sa mission :

« Toute formation initiale contribue, par sa seule existence, à la construction d'une identité professionnelle, une 'culture commune' quant aux valeurs mais aussi et surtout aux façons de parler, raisonner, poser et résoudre les problèmes³ ».

La formation préconisée pour les nouveaux professeurs en Algérie s'articule autour : des séances de théories et d'autres sur la gestion de la classe.

Ces responsables de la formation ont procédé à l'ouverture de centres préparatoires pédagogiques qui sont en majorité des établissements du moyen dont les directeurs sont désignés pour gérer la formation en qualité de chefs de centres comme énoncé, par la circulaire ministérielle n° 365 du 20 décembre 2005 fixant les modalités administratives et financières inhérentes à l'organisation des opérations de formation dans le cadre du plan notionnel de formation en cours d'emploi.

Pour encadrer ces nouveaux enseignants qui exercent déjà, la tutelle a sollicité les inspecteurs pédagogiques et les anciens formateurs des ITE. Par ailleurs pour de ne pas perturber le cursus des enfants scolarisés la formation est programmée durant les vacances et le samedi (jour férié) avec un volume horaire global de 180 heures. Par ailleurs les objectifs et principes ciblés par la formation des nouveaux professeurs sont comme suit :

- Approche de la formation par les compétences en mettant l'accent sur les critères de la pratique de classe.
- Simulation à partir de situations de pratique en classe permettant l'intégration d'acquis au cours de la formation pour un bon développement des compétences.
- Utiliser une pédagogie de formation basée sur la participation et l'interaction pour leur permettre d'améliorer leurs compétences professionnelles et la maîtrise dans la gestion des groupes pédagogiques.
- Mettre les stagiaires dans des situations pédagogiques réelles pour les aider à établir des outils pédagogiques à mobiliser dans les pratiques professionnelles.
- Développement de l'esprit d'innovation par le biais d'activités diverses pour leur permettre de s'investir dans l'auto-formation et les encourager à avoir le sens de l'initiative et de la créativité.
- Fournir les conditions d'évaluation du degré de la réalisation des objectifs et l'efficacité de la formation. Ministère de l'Éducation Nationale (circulaire ministérielle n° 365 du 20 décembre 2005).

III. CADRE THÉORIQUE

De nos jours plusieurs concepts sont introduits dans tous les discours inhérents à la formation comme : la pédagogie réflexive, la transposition didactique, les compétences professionnelles, l'identité professionnelle, le feed-

back,...Cependant la première question qui s'impose d'elle-même : *c'est comment former cet enseignant : médiateur, réflexif, professionnel et chercheur ?*

Question à laquelle la formation dispensée des formateurs devraient impérativement y répondre. Dans le présent travail nous allons tenter d'apporter un aperçu sur certains concepts et recherches ayant traité à ce sujet.

III.1. La didactique professionnelle

Les premiers travaux portant sur la formation professionnelle remontent aux années quatre-vingt-dix avec l'avènement des sciences de l'éducation, l'ergonomie (science du travail) et la psychologie de développement prônée par le courant constructiviste. C'est dans ce cadre que Pastré. P affirme que la formation professionnelle devrait se donner pour projet : "d'analyser le travail pour la formation" et d'étudier les processus mis à l'œuvre dans l'activité de son travail et son apprentissage, elle se base sur les apports de la psychologie du travail (ergonomie) et du développement. La didactique professionnelle s'est développée à partir d'un cadre théorique très structurant, celui de la conceptualisation dans l'action dont voici quelques notions clés: l'activité / les situations / les schèmes / les concepts pragmatiques.

De là, nous pourrions déduire que la formation professionnelle se trouve à la croisée de plusieurs disciplines qui ont trait au développement socioprofessionnel du formé et de la mise en relief de tout ce qui caractérise sa formation, ses compétences et son évolution afin de mieux répondre aux exigences de l'ère actuelle et, à priori, de faciliter la tâche à l'école pour qu'elle puisse s'intégrer dans la société et l'imprégner.

L'analyse du travail permettrait aussi d'identifier les caractéristiques des situations et les agissements du formateur lors des différentes situations d'enseignement et fournirait des renseignements sur les spécificités du métier pour dégager un aperçu sur le comment et le pourquoi de la formation. Comprendre les raisons et les aboutissements de chaque comportement professionnel et à quoi il a mené.

En d'autres termes saisir l'écart entre ce qui a été prévu et ce qui a été réalisé effectivement et comprendre ce qui favoriserait l'atteinte des objectifs fixés ou ce qui a entravé le bon déroulement des activités

Pastré. P souligne l'importance de l'analyse du travail en vue d'une formation :

« Le point de départ de la didactique professionnelle est le suivant: il faut faire une analyse du travail comme préalable à toute construction de dispositif de formation. Les analyses du travail se font selon diverses modalités. Ce qui caractérise la didactique professionnelle sur ce sujet tient en deux points: son cadre théorique de référence est la conceptualisation dans l'action; sa

méthodologie s'inspire principalement de la psychologie ergonomique. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation⁴ »

Partant de là, grâce aux recherches scientifiques et à l'analyse de la profession, l'enseignant pourra développer ses compétences professionnelles qui lui faciliteraient le passage vers une nouvelle dynamique qui se reposerait sur une culture de nouvelles approches et méthodes d'enseignement. Ce qui lui permettrait de construire cette identité professionnelle d'expert en la matière.

Cependant dans son travail de recherche, Huard. V (2011) révèle l'absence de la didactique professionnelle dans l'approche par les compétences que beaucoup de pays ont adoptée dans leurs systèmes éducatifs. Ce qui nous mène à s'interroger sur l'efficacité de la formation préconisée pour amener les enseignants à adopter l'approche par compétences et à l'intégrer dans leurs pratiques de classe.

À noter que la didactique professionnelle diffère de la didactique des matières. Elle porte sur l'agir professionnel avec tout ce que ce terme comporte comme gestes, attitudes, compétences et savoirs lors d'une situation de travail.

Par ailleurs le public ciblé par la formation professionnelle est différent de celui de la didactique des matières. C'est un public adulte, averti et expérimenté.

III.2. L'enseignement réflexif

Qu'est-ce qu'une pratique réflexive en enseignement?

De prime abord, c'est une pratique qui serait à la recherche d'une continuité par la réflexion incessante sur les actions posées. Nous tenons à préciser que dans ce contexte, la réflexion est définie comme une démarche introspective de l'être humain, une expérience essentiellement intérieure effectuée, il s'agit d'un « *effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes pour en prévoir les conséquences et les effets⁵ »*.

Un enseignant réflexif serait, à notre avis donc, celui qui sait tirer des enseignements des pratiques précédentes pour enrichir ce qu'il y a lieu d'approfondir et d'éviter ce qui pourrait perturber le bon déroulement de son activité. En plus nous croyons qu'il est nécessaire que cet enseignant soit capable de s'interroger sur la situation d'apprentissage, le contexte où elle se déroule, le public, son hétérogénéité ainsi que les supports didactiques qu'il possède afin de mieux les exploiter. Et c'est de cette façon qu'il arriverait à développer ses compétences professionnelles.

Perrenoud. P, (1994. p 194), souligne à son tour qu'il faut ancrer la pratique réflexive sur un *socle de compétences professionnelles*. Et dans ce sens, il a tenté de décrire dix familles de compétences nouvelles liées aux transformations du métier d'enseignant :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.

2. gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
5. travailler en équipe.
6. participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. se servir des technologies nouvelles.
9. affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.

III.3. L'agir professionnel

Un enseignant professionnel est un praticien qui fait preuve d'une expertise dans l'organisation et la gestion de situations d'apprentissage (Trousson. A, 1992), il est capable de construire seul ou collectivement des projets en référence à des objectifs et à une éthique, d'analyser ses pratiques et de s'auto former tout au long de sa vie professionnelle. (Paquay. L, Altet. M, Charlier. É et Perrenoud. P, 1998).

La formation devrait cibler le développement de l'identité professionnelle du formé et ses compétences à puiser dans les recherches et son savoir expérientiel afin de pouvoir construire son enseignement en fonction de la réalité de sa classe tout en tenant compte du niveau réel de ses apprenants.

De notre côté, nous jugeons que chaque apprenant est différent par ses connaissances antérieures, ses rythmes et ses caractéristiques psychologiques ce qui devrait pousser l'enseignant à procéder à un enseignement différentiel susceptible de mieux prendre en charge les différences chez les apprenants et de répondre à leurs besoins spécifiques. Ainsi nous pensons qu'un enseignant professionnel serait capable d'identifier tout ce qui entrave le bon déroulement de son apprentissage ainsi que les difficultés qui freinent la progression de ses apprenants. Pour cela nous pensons donc que la professionnalisation du métier d'enseignant devra être un projet pour la formation des professeurs afin que cette dernière puisse répondre aux enjeux et perspectives de l'éducation nationale.

III.4. La transposition didactique

La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation et notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1985, 1991) : " *Du savoir savant au savoir enseigné* ". Entièrement consacré au savoir mathématique et plus particulièrement aux transformations que subissent les théories des mathématiciens lorsqu'elles deviennent savoirs scolaires, d'abord dans les programmes, puis dans les manuels et les salles de classe, cet ouvrage est devenu une référence pour d'autres disciplines. Il a fortement contribué à associer la notion

de transposition aux savoirs dits " savants ", ceux dont se réclament les disciplines scolaires comme les mathématiques, les sciences naturelles (biologie, chimie, géologie et physique) et les sciences humaines et sociales (histoire, géographie, philosophie notamment).

À noter que le nouveau programme préconise l'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues ce qui signifierait que les supports seraient des supports authentiques puisés du quotidien de l'apprenant et leur vocation au préalable n'est pas didactique, ce qui nous oblige à les didactiser pour les exploiter en classe.

IV CADRE PRATIQUE

IV.1. Questionnaire

En 2018, profitant de ma présence sur le terrain en qualité de formateur, j'ai réalisé une enquête par le biais d'un questionnaire pour faire dégager un aperçu sur ce que pensent les professeurs stagiaires de leur formation et de ce qu'on leur propose pour pouvoir affronter dans de meilleures conditions leur nouveau métier.

1. Question portant sur la qualité de la formation initiale

24% pensent que leur formation a été bonne et leur a permis de repenser les représentations et les comportements sur les pratiques de classe. 51%, quant à eux, jugent qu'elle devrait s'articuler surtout sur la didactique disciplinaire et les méthodes pédagogiques.

Par ailleurs 25% estiment qu'elle ne reflète pas la réalité du terrain et ne respecte nullement la visée socialisante du nouveau programme.

2. Comment s'est déroulé votre premier contact avec la classe ?

À travers cette question nous avons constaté le désarroi des nouveaux collègues puisque 82% d'eux se plaignent de la difficulté à maîtriser la classe et soulignent la mauvaise conduite des apprenants. 10% quant à eux affirment que leurs apprenants sont dans l'ensemble gentils. Cependant ils n'arrivent pas à faire passer leurs messages à l'ensemble de la classe. Enfin, 08% manifestent leurs satisfactions et avancent que leur début s'est déroulé sans accroc et que même une certaine complicité commence à s'installer entre eux et leurs apprenants.

3. Quel est le premier défi à relever en tant que professeur ?

S'agissant de cette question, 75% estiment que leur premier défi reste la gestion de l'hétérogénéité culturelle des apprenants. Par contre 18% se plaignent de l'absence de toute motivation chez les apprenants, ce qui

constitue pour eux un challenge à remporter en premier lieu. Par ailleurs, 07% estiment que leur premier obstacle demeure l'attitude de l'administration et leurs collègues (les plus expérimentés qu'eux) qui ne leur facilitent pas la tâche (coté coopération, entraide et orientations) et espèrent les convaincre un jour à adhérer en ce sens.

4. *Que pensez-vous de l'intégration de l'approche par compétences dans l'enseignement?*

51% estiment qu'il est impossible d'installer un tel apprentissage puisque le niveau des apprenants ne leur permet pas de dépasser le stade du savoir et des connaissances. Ils soulignent que pour passer à ce genre d'apprentissage, il faut des moyens humains et des infrastructures. Dans ce sens, 32% des questionnés ne cessent de répéter : *comment voulez-vous travailler ainsi avec des classes de 50 apprenants?*

Ce qui nous n'a pas empêchés, par ailleurs, de relever qu'il y a 17% des nouveaux professeurs qui estiment que cette méthode d'enseignement (l'A.P.C) est efficace.

Ils ajoutent que les connaissances sont disponibles maintenant grâce à l'internet et que l'enseignant peut ainsi, se focaliser sur le développement des compétences, des habilités et des méthodes qui permettront à cet apprenant d'exploiter cette richesse en informations des TIC.

5. *Qu'attendez-vous de vos formateurs ?*

41% demandent à ce que les formateurs s'impliquent davantage avec eux. Ils les sollicitent à les aider à porter une nouvelle réflexion qui leur permettrait d'adapter leur enseignement en fonction de la diversité de la classe et de trouver les moyens à mettre en œuvre pour perfectionner leur enseignement et leurs compétences professionnelles. 32% affirment de leur côté que le passage d'un paradigme de savoirs vers des savoir-faire chez les apprenants demeure difficile à saisir, c'est pour cela qu'ils souhaitent que leurs formateurs leur apprennent ,en outre, comment évaluer une compétence et comment mettre en place une situation-problème concrète et non virtuelle comme ils le font durant la formation.

27% soulignent : « Il nous faut aussi un vrai suivi par des professeurs formateurs qui ont une culture sur les approches nouvelles et un bagage théorique et pratique adéquat. »

6. *Comment procédez-vous pour exploiter les supports didactiques et adapter votre enseignement à l'hétérogénéité culturelle de vos apprenants ?*

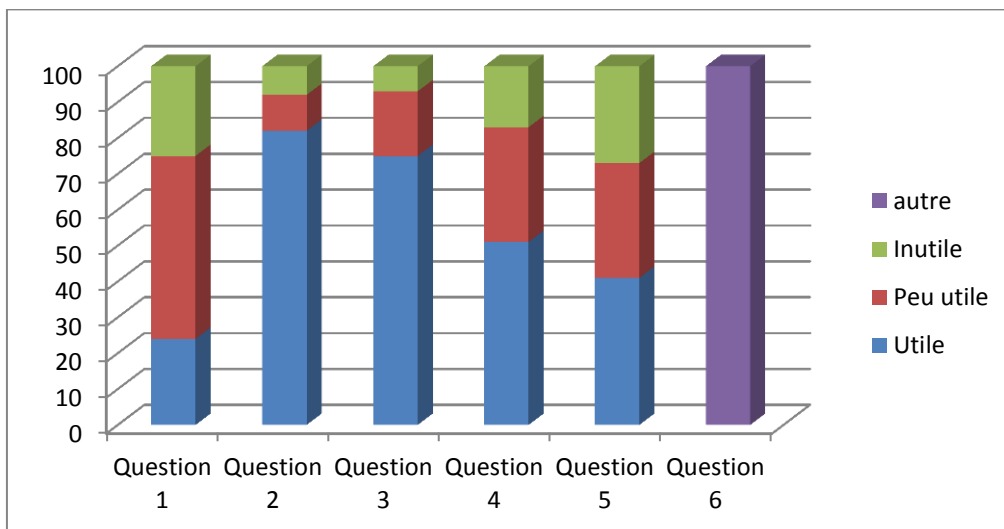


À cette question tous les enseignants furent unanimes quant à l'absence de toute formation portant sur la manière de gérer l'hétérogénéité culturelle ou d'adapter leurs activités en fonction des besoins spécifiques de leurs apprenants, leurs réponses se résument dans l'ensemble comme suit : « *Nous n'avons eu aucune préparation portant sur la manière d'adapter ou de didactiser nos supports, nous essayons de trouver des astuces et des méthodes pour répondre aux besoins de nos apprenants. Nous confectionnons des fiches communes avec nos collègues et nous essayons de tenir compte de l'hétérogénéité de nos classes.* »

Tableau 1 : Réponses des formateurs au questionnaire

	Utile	Peu utile	Inutile	Autre
Q1	24	51	25	
Q2	82	10	8	
Q3	75	18	7	
Q4	51	32	17	
Q5	41	32	27	
Q6				100

Graphique : Réponses des formateurs au questionnaire



CONCLUSION

En guise de réponse à notre question principale de départ : quel est l'impact de la recherche scientifique sur la formation des formateurs pour construire cette identité professionnelle efficace et pragmatique du formateur ? Nous pouvons avancer que les données récoltées montrent le désarroi et l'inquiétude des nouveaux professeurs.

La conception des formations doit être pensée selon une perspective socioconstructiviste, partant des conceptions et des expériences, amenant à résoudre des problèmes réels et à élaborer de nouvelles façons de faire en co-construisant des scénarios pédagogiques collés aux disciplines. D'un autre côté, notre travail soulève des problématiques liées aux compétences du formateur lui-même, aux représentations sur les approches nouvelles et sur leurs mises en œuvre dans un contexte algérien caractérisé par l'hétérogénéité culturelle des apprenants.

Devenir formateur ne s'improvise pas et bien souvent l'expertise d'un savoir ou d'un savoir-faire ne suffit pas à l'atteinte des enjeux liés aux phases d'apprentissage. Si l'aptitude relationnelle et le bon sens sont assurément des atouts pour les personnes destinées à l'animation de cycles de formation, ils ne combleront guère l'absence de techniques d'animation ou de méthodes pédagogiques. C'est bien souvent ce qui manque aux formateurs mais également aux équipes de formation qui, prises par le quotidien, ont besoin de prendre du recul.

La formation de formateurs est donc un enjeu fort pour les enseignants. Quelle que soit la structure, quel que soit son public, le formateur devrait élaborer et mettre en œuvre des dispositifs de formation, il devrait concevoir des supports pédagogiques, scénariser son animation en y intégrant de l'interactivité et être capable d'évaluer les acquis à l'issue des phases d'apprentissage. Si on ajoute à cela l'arrivée des nouvelles technologies qui entourent voire intègrent la formation traditionnelle ainsi que la pression du temps et les besoins de réactivité, on en conclut facilement que la formation de formateurs n'est pas une option mais une nécessité.

Le profil, l'identité et les compétences des formateurs évoluent, se complexifient et se transforment dans la mouvance actuelle des formations à l'enseignement. Le travail des formateurs ne se limite ainsi, dans la majorité des institutions de formation, plus exclusivement à l'enseignement, car leur mission consiste désormais à encadrer, à accompagner, à guider et à restaurer le propre «*pouvoir d'agir*» des futurs enseignants.

En outre, nous pouvons parler aussi d'un déficit en infrastructures et moyens humains spécifiques tels que la présence de didacticiens spécialisés durant la formation initiale.

Enfin, nous tenons à souligner que notre étude demeure limitée et qu'à travers elle, notre souhait est de pousser à la réflexion sur la formation des formateurs que nous considérons comme un garant pour l'amélioration du rendement scolaire et d'ouvrir en ce sens des perspectives à d'autres recherches .

¹ Cf. *L'évolution pédagogique en France (1969)*, où Durkheim met en œuvre l'ensemble de ses conceptions sur les liens entre l'évolution de la société et les formes prises par l'éducation et l'école.

² Tardif, M, Lessard, C et Gauthier, C (1998, 28)

³ Perrenoud, P, (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. Éditions L'Harmattan, p 211.

⁴ Pastré, P *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie année 2002/138/p.p.9-17

⁵ Millet, L et Mourral, I, 1995, p. 292)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. BOURDIEU, P. (1966). *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie. 7(3). P. 325-347.
2. BOUTIN, G. (2000). *Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes*. Québec français n° 119. P.37-49.
3. CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1re édition 1985).
4. CHOPIN, M.P « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur », *Éducation et didactique* [En ligne], 2-2 | septembre (2008), mis en ligne le 01 septembre 2010, consulté le 10 mars 2021.
5. URL:<http://journals.openedition.org/educationdidactique/300> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.300>
6. CUC, J. P. (2003). « le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde », CLE international.
7. Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
8. FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris. PUF.
9. LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris. Les Éditions d'organisation.
10. KENNOUCHE, T. (1999). « *Discours sur un débat, éléments pour lire l'école en Algérie* » in *L'école en débats*, Alger. Casbah Éditions.
11. MALGLAIVE, G. « Alternance et compétences ». *Cahiers pédagogiques*. No 320.
12. MEKHNACHE, M. (2018, « Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire », Université de Biskra, Synergies Algérie n° : 09. P.126, disponible Sur : <https://gerfelint.fr/Base/Algerie9/mekhnache.pdf> , consulté le [17/03/2018]
13. PASTRÉ, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie. P.9-17.
14. Millet, L. et Mourral, I. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Sarrebruck: Éditions Universitaires.
15. PELIN, I. O. (2008). *Former à l'efficacité ? Une étude sur le curriculum de la formation initiale des enseignants du secondaire à l'université Kenyatta au Kenya*. Mémoire de Master II en Sciences de l'Éducation. Université de Paris XII, Créteil.
16. PERRENOUD, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
17. PERRENOUD, P. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. Éditions L'Harmattan.
18. PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris. ESF.
19. REY, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. 2e éd. Paris, ESF.
20. ROEGIERS, X. (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Alger. UNICEF/ONPS.

-
21. SCHON, D. (1983). *Le praticien réflexif. Comment les professionnels pensent en action*. New York. Jossey BassVonk.
 22. TOCHON, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris. Nathan. pp. 178-203.
 23. TROUSSON A. (1992). *De l'artisan à l'expert*. La formation des enseignants en question. Paris. INRP & Hachette.
 24. VERLAG, P. L. (1999), *La professionnalisation des enseignants*. Paris. Presses universitaires de France.
 25. ZAKHARTCHOUK, J. M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris. ESF.

POUR CITER L'AUTEUR :

RABHI Abdelkader , NOUREDINE Djamaledine, (2023), « LA Formation des formateurs ; approches curriculaires et pédagogiques », Ex Professo, V 08, N 01, pp. 139- 152,

Url: <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>