

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université d'Oran

Ecole doctorale de français

Pole ouest antenne d'Oran

مدرسة دراسات الدكتوراة الفرنسية

Mémoire de magister

**Option : Didactique**

**Formation et apprentissage en Algérie :  
Cas des dispositifs de formations des formateurs  
en cours d'emploi  
(1997/98-2006/07)**

- Dispositif permanent.
- Dispositif temporaire.
- Dispositif à distance.

**Présenté par :**

**Melle: Belkacemi Amel**

**Jury composé de :**

**Présidente : Mme Sari Fouzia professeur. (Université d'Oran)**

**Examinatrice : Mme Ouhibi ghasoul Nadia maitre de conférences. (Université d'Oran)**

**Rapporteur : Mme Benamar Aicha maitre de recherche. (CRASC)**

**Co-rapporteur : Mr Mimouni Mustapha maitre de conférences (Université de Mostaganem)**

**Année académique : 2007/2008**

# **Formation et Apprentissage en Algérie : Cas des dispositifs de formation en cours d'emploi**

**De 1997/1998 à 2006/2007**

- **Dispositif permanent.**
- **Dispositif temporaire.**
- **Dispositif à distance.**

*Méditerranée*

*Il y a ceux qui vivent et ceux qui se donnent la mort, ceux qui suivent et ceux qui ne craignent le sort, les humbles convives et ceux qu'on jette dehors, ceux qui ont raison et ceux qui ont tort, il y a ceux qui cachent leurs mots, ceux qui les mâchent, ceux qui les lâchent et ceux qui les crachent. Comme il y a ceux qui jettent leurs mots, ceux qui les répètent, ceux qui les rejettent et ceux qui les projettent..... C.A*

## Table de matières

### Introduction et situation dans le prolongement

- Choix du thème P1-5
- Problématique P6-10
- hypothèses P11-12
- Objectif de la recherche P13-14
- Méthodologie d'investigation P15-22

### I. Chapitre : cadre référentiel

Les axes de la formation : Logiques déterminant la construction et l'élaboration des programmes d'enseignement apprentissage durant ces dix dernières années en Algérie.

1. L'approche par les objectifs P23-25
  - 1-1- Les fondements théoriques de l'approche par objectifs P25-26
    - 1-1-1. Utilité des objectifs pédagogiques pour l'apprenant. P26-27
    - 1-1-2. Les objectifs pédagogiques : critiques et évolution des conceptions P27-28
    - 1-1-3. Approche constructiviste P28-29
    - 1-1-4. Les catégories d'objectifs P29
      - 1-1-4.1. Les objectifs cognitifs P29
      - 1-1-4.2. L'activation des connaissances P29
      - 1-1-4.3. La sélection P30
      - 1-1-4.4. L'organisation P30
      - 1-1-4.5. L'intégration P30
      - 1-1-4.6. Le transfert P30
      - 1-1-4.7. La généralisation P30
      - 1-1-4.8. La répétition P30
      - 1-1-4.9. La récupération P31
    - 1-1-5. Les objectifs affectifs P31-32
    - 1-1-6. Les objectifs motivationnels P32
    - 1-1-7. Les objectifs psychomoteurs P32
    - 1-1-8. Les objectifs métacognitifs P33
    - 1-1-9. La métaconnaissance p33
  - 1-2- La conception algérienne :
 

Qu'est-ce que l'approche par objectifs selon les documents émanant du Ministère. P34-39
- 2- L'approche par les compétences
  - 2-1- Origines et fondements théoriques de l'approche par compétences P40
    - 2-1-1. Le contexte : vers la globalisation des systèmes scolaires. P40
    - 2-1-2. La notion de compétence et ses nombreuses interprétations. P41
    - 2-1-3. Les origines et les fondements théoriques. P42
    - 2-1-4. L'impact de l'A.P.C dans le domaine de l'éducation et de la formation. P43
    - 2-1-5. La part de l'élève. P43
    - 2-1-6. La relation maître- élève. P44
    - 2-1-7. Conception de l'apprentissage. P44
    - 2-1-8. Evaluation et bilan des compétences. P45
    - 2-1-9. Apports limites et critiques. P45
    - 2-1-10. Difficultés et limites de cette approche p46-49
  - 2-2- La conception algérienne
 

Qu'est-ce que l'approche par compétence selon les documents émanant du ministère ? P50-62

## Chapitre .II

### Formation et apprentissage en Algérie

- I. Le système éducatif Algérien.
  - I.1. Comment se définit le système éducatif algérien ? p63
  - I.2. Les fondements de la politique éducative en Algérie p64
    - I.2.1. Le caractère national p64
    - I.2.2. Le caractère démocratique p64
    - I.2.3. Le caractère scientifique et technique p64
    - I.2.4. Le caractère humaniste et universaliste p64
  - I.3. Evolution de l'éducation en Algérie p64
    - I.3.1. La première période (1962- 1976) p64-65
    - I.3.2. La deuxième période (à partir de 1976) p65
  - I.4. La réforme du système éducatif p66
    - I.4.1. Les axes de la réforme p67
      - I.4.1.1. Premier axe : La réorganisation du système éducatif p67
      - I.4.1.2. Deuxième axe : La refonte de la pédagogie p67-69
      - I.4.1.3. Troisième axe : La formation et le perfectionnement des enseignants et de l'encadrement p70
      - I.4.1.4. Quatrième axe : les mesures d'appui à la réforme du système éducatif p70-71
    - I.4.2. Encadrement de la réforme. P71
    - I.4.3. Mesures concrétisées sur le terrain dès la rentrée 2003. p71-72
- II. Système de formation algérien.
  - II.1. Politique générale de formation des formateurs du 21ème siècle en Algérie p73
    - II.1.1. Conseil supérieur de l'éducation 96/98 p73
    - II.1.2. Commission nationale pour la réforme de l'éducation p74
  - II.2. La politique nationale de formation des formateurs adoptée par le M.E.N p74
    - II.2.1. La formation des formateurs en Algérie dès 1962 à 1996 p74-76
    - II.2.2. La formation des formateurs en Algérie de 96/97 à 06/07 p76
      - II.2.2.1. La formation initiale p76
      - II.2.2.2. La formation en cours d'emploi, dite fonction continue p77
        - II.2.2.2.1. Le dispositif permanent à partir de l'année scolaire 98/99 p78
        - II.2.2.2.2. Le dispositif provisoire à partir de l'année scolaire 99/200 p78
        - II.2.2.2.3. Le dispositif à distance à partir de l'année scolaire 05/06 p78

## Chapitre .III

### Cadre méthodologique

- 1. Analyse des documents- programmes : formation des formateurs en cours D'emploi
  - 1.1. Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif **permanent** de formation en cours d'emploi. (Fascicules destinés aux stagiaires et aux formateurs des langues étrangères). p79
    - 1.1.1. Présentation du dispositif permanent p79
    - 1.1.2. Les contenus de la formation p79
    - 1.1.3. Les principes qui doivent sous-tendre le plan de formation. P80
    - 1.1.4. Les stratégies de formation. P80
    - 1.1.5. Présentation physique et didactique des fascicules p81-83
    - 1.1.6. Descriptions quantitatives et qualitatives des fascicules. P84
  - 1.2. Formation des maîtres et professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif **temporaire** « provisoire » de formation en cours d'emploi. P84

1.2.1.	Présentation du dispositif temporaire.	P84
1.2.2.	Les contenus de la formation	P84
1.2.3.	Les principes qui doivent sous-tendre le plan de formation.	P85
1.2.4.	Les stratégies de formation.	P85
1.2.5.	L'encadrement des stages. (Journées de groupements)	P86
1.2.6.	Présentation physique et didactiques des envois destinés au M.E.F et P.E.F : (Français / didactique et psychopédagogie)	P86
1.2.7.	Descriptions quantitatives et qualitatives des envois.	P86
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juillet 1999</li> <li>• Décembre 1999</li> <li>• Mars 2000</li> </ul>	
<b>1-3</b>	Formation des maîtres et professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif à <b>distance</b> de formation en cours d'emploi.	P87
1-3.1	Présentation du dispositif à distance.	P87
1-3.2	Les contenus de la formation	P86
1-3.3	Les principes qui doivent sous-tendre le plan de Formation.	P87
1-3.4	Les stratégies de formation.	P87
1-3.5	L'encadrement des stages. (Journées de groupements)	P87
1-3.6	Présentation physique et didactiques des envois de première et deuxième année destinés au M.E.F et P.E.F (Français /didactique et psychopédagogie)	P88
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2005/2006</li> <li>• 2006/2007</li> </ul>	
<b>1-4</b>	Conclusion et comparaison des résultats figures et graphes	P89
<b>2</b>	Présentation, analyses et interprétations des résultats	P90
<b>2-1</b>	Comparaison des résultats des Questionnaire d'avant la Formation.	P90-122
<b>2-2</b>	Comparaison des résultats des Questionnaires -entretiens pendant la formation (fin de la sécession).	P123-134
<b>2-3</b>	Comparaison des résultats des Questionnaires d'après la formation.	P135-154
<b>2-4</b>	Comparaison des résultats des grilles d'observation.	p155 -157
<b>2-5</b>	Comparaison des résultats des Tests docimologiques.	P157-159
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conclusion.</li> <li>▪ Suggestions et propositions.</li> <li>▪ Conclusion générale</li> </ul>	<p>P160-173</p> <p>P174-184</p> <p>p184-186</p>
	Bibliographie	
	1 Glossaire	
	2 Annexe	

# INTRODUCTION

- Choix du thème et Problématique : Situation dans le prolongement

**Si l'éthique n'est pas, au sens propre, un objet de la formation, La démarche de formation, elle, parce qu'elle touche au sujet, doit être éminemment éthique**

"... Avec l'élargissement du monde, avec son unification économique, le passé des sociétés est plus que jamais, un enjeu des confrontations entre Etats, entre Nations, entre Cultures, entre Ethnies. Contrôler le passé, aide à maîtriser le présent, à légitimer domination et remises en cause."  
MARC FERRO.

### **CHOIX DU THEME :**

Le troisième millénaire est par excellence l'ère de l'essor de la technologie, de l'information et de la communication (NTIC) (1), mais aussi d'une connaissance en perpétuelle gestation où les défis de la modernité sont complexes et en constante progression.

L'enrichissement de la qualité et de l'interdisciplinarité du savoir<sup>(2)</sup> présente un éventail multiple au développement de l'éducation<sup>(3)</sup> d'un point de vue global et de l'enseignement en particulier. La maîtrise de la pratique des langues dans lesquelles est produite et diffusée la connaissance accroîtra les capacités d'assimilation, de construction de cette dernière. Aujourd'hui l'utilisation de ces nouvelles données semble incontournable et impérativement nécessaire à la naissance d'une école performante. Or dans toute société moderne digne de ce nom, l'école se targue de former l'intelligentsia, de préparer les générations futures à acquérir le sens du défi pour faire face aux enjeux du siècle qui s'amorce, de s'adapter aux exigences des temps modernes tout en les propulsant avec de nouveaux réflexes de vainqueur dans l'avenir. Avenir dont les prémisses sont déjà là.

A l'orée de la mondialisation, face à l'uniformisation, aux convulsions de ce nouveau monde de moins au moins égalitaire où la marge des manœuvres des états se réduit, et les disparités ne cessent de se creuser, entre le nord et le sud, voir au sein même des sociétés développées et des sociétés en transitions, n'importe quel pays se doit de préserver son identité, en fournissant son propre apport intellectuel et culturel<sup>(4)</sup>.

---

(1) « Le marché mondial des nouvelles techniques de l'information et de la communication a augmenté de 9% en moyenne par an depuis le milieu des années 90 pour atteindre 2000 Milliards de dollars en 1999, évidemment les USA, l'union Européenne et le Japon dominant largement en ce domaine » Jacquet p(200), nouvelle économie du virtuel au réel. In institut français de relation internationales, Ramsès 2001-Les grandes tendances du monde, Paris, Dunod P18 .Savoir Knowledge : " ce qui par un sujet, est acquis construit et élaboré par l'étude ou l'expérience" JACKY BEILLEROT. (1998) Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, coll. Réf. Paris, Nathan. P944

2-Savoir Knowledge : " ce qui par un sujet, est acquis construit et élaboré par l'étude ou l'expérience" JACKY BEILLEROT. (1998) Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, coll. Réf. Paris, Nathan. P944

3-Educations : " est l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune." RENE HUBERT. Pour MICHEL SOETARD " l'éducation s'identifiant désormais au devoir d'humanisation, on ne sera pas surpris qu'elle ait fini par pénétrer toutes les formes d'activité humaine." Ibid. P 343

Ici on rejoint l'explication de JEROME BRUNER lorsqu'il définit : " on peut envisager deux conceptions apparemment antinomiques. Sachant que l'homme est la seule espèce qui emploie l'éducation comme façon de transmettre la culture d'une génération à une autre, on peut estimer que l'éducation a pour but de reproduire la culture dans laquelle elle est située. Mais nombreux sont ceux qui estiment que la finalité de l'éducation est surtout de rendre les gens plus autonomes et aptes à utiliser au mieux leurs capacités. En effet, ces deux interprétations me semblent pas nécessairement opposées." Propos recueillis par JACQUES LECOMTE (science humaine n° 76 - décembre 1998). P 12.

4-par **culturel** nous faisons référence aux valeurs de traditions, de modernité et d'humanisme. Ce culturel nécessaire pour toute projection sans périls sur un idéal futur.

\* Feu MICHEL JOBERT : écrivain et ancien ministre français des affaires étrangères Quotidien d'Oran - jeudi, 16, Août, 2001. P 13

*«La mondialisation - ce grand dragon de notre temps - quelle que soit sa capacité à modifier nos vies, n'a pas le pouvoir supérieur d'aligner chacun sur une aire de départ aménagée, en fonction des handicaps du passé. Les fractures planétaires (pour reprendre une description qui ne peut que prospérer) sont réelles et évidentes... le revenu mondial est inégalement réparti et cette inégalité s'aggrave, la pauvreté et l'illettrisme sont des barrières loin d'être levées. C'est dire combien la vigilance internationale des pays en développement est désormais de rigueur. » MICHEL JOBERT\*,*

A l'inégal marché des atouts géostratégiques s'ajoute celui de la qualité de la formation des ressources humaines et leurs compétences. Faire face à la mondialisation pour les pays en développement, c'est se constituer un gisement de matière grise. C'est édifier des communautés apprenantes, croître les capacités d'innovation et d'adaptation ainsi que la volonté du changement.

Face à l'hierarchisation des puissances qui est en passe de se construire, L'Algérie se doit de survivre et construire sa place, la consolider par un rôle à jouer.

Cette contribution à l'enrichissement du patrimoine de l'humanité dans un esprit de respect des droits de l'homme et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes se fera par sa volonté de vaincre les difficultés (défis culturels, économiques, scientifiques, technologiques, sociaux et politiques...) et les dépasser en permettant le développement des qualifications à même de soutenir les rythmes de confrontations/compétitions que dessinent les nouveaux équilibres monopolistiques et la nouvelle géopolitique mondiale.

*« Aujourd'hui, la quasi- majorité des états «dépendent » d'autres états et/ou du champ d'action «délimité unilatéralement par un accord d'adhésion » par le bon vouloir souverain de certains grands par G7 (+1) interposé ».5*

Dès lors on peut admettre que les nations qui misent sur le neurone en s'inscrivant dans cette nouvelle configuration de l'univers fondée sur des critères de rentabilité optimale et de rationalité, ces nations qui réussissent à acquérir la capacité de production des connaissances et compétences seront les gagnants de cet encrage, de cette insertion dans l'universel, ceux qui échoueront en seront exclus.\*\*

Les sociétés du nord, sont plus exigeantes que jamais envers leurs écoles. Si l'on se réfère au rapport du centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE (1998), « Jamais depuis la seconde guerre mondiale l'école n'a été confrontée à de si nombreux enjeux : économiques, sociaux, éducatifs et politiques » Certes depuis Jomtien (Thaïlande, 1990) et (Dakar 2001) l'objectif essentiel des pays en développement est d'assurer une éducation de base à tous les enfants en âge d'être scolariser, reste que dans tout les pays de l'OCDE<sup>6</sup>, les écoles sont tenues d'améliorer les résultats scolaires des élèves, elles doivent faire davantage que par le passé. Parents, politiciens et responsables ne se contentent plus d'élargir l'accès à l'éducation : ils veulent également des programmes et un enseignement de qualité,

---

5-Abdelkader Kacher : Docteur d'état en droit- Le devenir l'institution de souveraineté devant le processus de la mondialisation. De la compétence compétente à l'esprit du « rocher persil ».Le Quotidien d'Oran du samedi 20-juillet-2002 P06.

\*\*Aujourd'hui on parle environ 6000langues différentes à l'échelle de la planète, selon l'UNESCO, on prévoit la disparition en l'an 2100 de la moitié de ces langues.



ne parle-t-on pas déjà d'écoles intelligentes pour annoncer le degré de performance attendu de leurs systèmes.

Aujourd'hui, dans la phase de mutation que traverse le monde en recomposition, les systèmes éducatifs sont interpellés. Les sciences de l'éducation ont fait un bond qualitatif qui se traduit dans les sociétés avancées par un pourcentage de réussite au BAC dépassant les 94% dans certains. Le Japon avec 96%.

Cependant, si l'école est le levier et le moyen privilégié du changement, de l'expansion de tout pays, en Algérie, et ce malgré les acquis en terme quantitatifs de généralisation de l'enseignement (taux de scolarisation globalement satisfaisant),

« La démocratisation de l'enseignement ayant donné lieu à une véritable explosion des effectifs de 1962 à 1997, plus du quart de la population est sur les bancs des écoles, collèges, lycées et universités : il y a plus de 7 200 000 élèves dans les cycles d'enseignement fondamental et secondaire. L'enseignement supérieur est passé de 260 000 à 320 000, tous modes compris. »<sup>7</sup> Signalant aussi qu'en Algérie le taux de scolarisation est parmi les plus importants du Maghreb et de l'Afrique. Il dépasse les 90% jusqu'à l'âge de 15 Ans, ce qui n'est pas le cas de beaucoup de pays de même niveau de développement dont ceux d'Afrique du nord où le taux de scolarisation est inférieur à celui de l'Algérie. \*\*

L'école continue de subir une forte déperdition (redoublement, abandon), décrochage scolaire et universitaire. (Les élèves quittent les bancs des écoles vers des voies sans issues) Du fondamental au supérieur, le taux de déperdition est de 95 % ; sur 100 élèves, douze (12) années après leur entrée dans l'école fondamentale, 9% obtiennent leur bac et 5 % un diplôme d'enseignement supérieur. Chaque année ces déperditions représentent plus de 500.000 Jeunes. Pour la seule année 98/99 le nombre des exclus du système scolaire est de **550 000** élèves. °

Pour l'année 2000 dans « évaluation de l'éducation pour tous: rapport sur l'Algérie » Le nombre d'enfants âgés entre 6 et 12 ans n'étant pas scolarisés au niveau de l'enseignement primaire est estimé à près de 225000 filles et 153000 garçons soit 378000<sup>(8)</sup>. Le faible niveau de réussite, le taux de redoublement des élèves à tous les niveaux de l'enseignement de base obligatoire, ainsi que le taux d'abandon élevé mettent en évidence un faible rendement interne de l'école selon Sohbi Towil ° Il ressort des analyses du parcours des élèves, effectué selon des critères de l'UNESCO que :

Pour **100** élèves algériens qui rejoignent la 1ère année fondamentale, **21** seulement arrivent en 9 années, **8** réussiront à obtenir le BEF,

---

6-OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques. L'ouvrage « l'école la page » couvre huit pays de l'OCDE : Allemagne, Etats-Unis, Irlande, Japon, Suède, Luxembourg, Suisse et le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles).

<sup>7</sup> Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamental : synthèse de document de base-mars-1198 p-13.

\*\* - L'éducation au moyen orient et en Afrique du nord - Banque mondiale, 1998. P11.

° De l'intervention de Mr Boubekour Benbouzid ministre de l'éducation devant l'assemblée nationale de la réforme du système éducatif, le 09-10-juillet-2000.

8 Document FCIEPT : Partie analytique.

9- Sohbi Towil-La qualité et la pertinence de l'éducation un défi mondial.

**5** arrivent en terminale et **1** à avoir le BAC sans jamais redoubler !\*\* Ainsi L'école algérienne se retrouvant au banc des accusés, devient le point de mire, comme semble l'indiquer les quelques exemples relevés lors d'une lecture du discours de l'élite dans la littérature spécialisée (jusqu'en 2001) «Elle n'a pas réussi à inscrire son action dans un processus d'épanouissement culturel des individus et des sociétés<sup>1(10)</sup> », « elle est en miettes ». On parle même de la "chloroformisation"<sup>11</sup> et des "monstruosités"<sup>12</sup>, dont elle aurait été marquée à l'extrême. En plus de son "immobilisme idéologique" et de son "barricadement culturel"<sup>13</sup> Les propos et articles parus dans la presse arabophone et francophone algérienne ne se démarquent pas moins. Ils sont empreints d'accusations, les uns et les autres se sont positionnés comme semble l'indiquer les quelques exemples suivants :

«Faillite de l'école algérienne » «Ecole dans la déliquescence »	EL WATAN EL WATAN	26-02-1998 28-06-1998
« Débâcle de l'école algérienne »	LE MATIN	22-04-1998
« La métamorphose de certains écoliers et lycéens en robots tueurs. »	LIBERTE	01-04-1994
«Vous les occidentalises...trouvez un autre peuple. »	SAO UT EL AHRAR	27-03-2001

Cet état de fait a conduit sur le vif à la remise en question du rôle joué par l'intelligentsia dans notre pays, laquelle serait éclatée comme le remarque O-LARJANE<sup>14</sup> en : arabisants et françisants, berbérisants, islamisants et laïcisants.

Cette "élite a surtout rempli une fonction peu honorable : elle a fait systématiquement dans l'agitation, la politisation outrancière et la surenchère, selon M.Madi<sup>15</sup>.

Dans ce même temps, Pour A.Sechouan, directeur de l'évaluation de l'orientation et de la communication du MEN il s'avère même que :

« Le système éducatif est au centre d'un débat polémique entre deux Tendances antagonistes où s'opposent le "fétichisme statique" et "l'autosatisfaction béate" qui ne servent nullement la régulation du système, aussi y a-t'il lieu d'élever le débat sur l'école au niveau conceptuel dont il n'aurait dû se départir ».16

\*\* De l'intervention de Mr Boubekour Ben Bouzid Ministre de l'éducation devant l'assemblée nationale de la réforme du système éducatif, le 09-10-juillet-2000.  
10-TAHAR KACI - la gestion du changement dans le système éducatif. Insaniyat. N° 6 - septembre décembre, 1998. P12

<sup>11</sup>- AISSA CHAIB -la légitimité de l'éducation culturelle universelle. EL TALEB, Algérie. p132

<sup>12</sup>- MOSTEFA LACHERAF - réflexions culturelles et politiques sur la société algérienne d'aujourd'hui. Alger,9-27 Mai 1998. In EL WATAN du 9-Juin - 1998 p7

<sup>13</sup>-NOURREDDINE TOUALIBI-TAALIBI- Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie Bilan et perspectives.

<sup>14</sup>-O-Lardjan – Identité Collective et identité individuelle –in réflexion N° 1, au collectif Casbah édition, Alger, 1997.

<sup>15</sup>-Mustapha Madi(Co-auteur), Elites et question identitaire en Algérie, réflexion, Op, cité.

<sup>16</sup>- A.Sechouan- Directeur de l'évaluation de l'orientation et de la communication du MEN construire un système d'indicateurs de qualité pour le système éducatif algérien, pourquoi ? P08.

Si la question du “décrochage scolaire” ne pouvait être débattue que dans les cercles restreints, selon M .Bennaissa<sup>17</sup>, et si la question de l'échec scolaire a longtemps été tabou en Algérie comme le précise H.BELHANDOUZ <sup>18</sup>, et ce malgré un taux d'échec au bac atteignant les 77,84% en Juin 1997(signalant que le taux d'échec au bac fut de 82,45% en 1994.et que le taux de réussite a l'examen du baccalauréat à la session de juin 1990 fut :06,7% ayant obtenu une moyenne supérieur a 10/20 et de 1991 a1993, a peine 02% des admis eurent obtenu la moyenne.)\*, Débattre sérieusement et surtout sereinement de ces problèmes, loin de tout tabou devient une nécessité en cette période là, dans ce climat bouillonnant et cette conjoncture là. Pour Ch. DELORME<sup>19</sup>, «L'école algérienne est en état de crise... mais la crise peut être une situation ouverte et ainsi une invitation à la recherche.»

Pour lors il ne faut pas comprendre “la crise” comme un instant difficile ou terminal (en grec : niveau d'exacerbation d'une situation) mais plutôt comme le présente la pensée chinoise en deux idéogrammes : un danger, mais aussi une opportunité à saisir. Un dépassionnement du débat autour de cette assise\*\* de l'apprentissage reste le meilleure moyen d'y accéder.

Le chef de l'état Algérien en installant lui-même une commission nationale de réforme du système éducatif au mois de Mai 2000 et par le lancement devenu effectif à partir de 2003 de toutes les composantes de la réforme préalablement approuvée par un conseil des ministres, a affiché une certaine volonté politique pour le changement

« Parmi les défis de l'avenir auxquels nous devons faire face, celui de l'éducation est le plus difficile et le plus complexe mais aussi le plus chargé d'espérance et le plus passionnant à relever parce qu'il détermine, a la fois, l'avenir des générations futures, l'évolution et l'équilibre harmonieux de notre société et conditionne le développement économique, scientifique et technologique de notre pays ainsi que le rayonnement de sa personnalité et de sa culture dans le monde. »<sup>20</sup>

En faite, au delà de leur apport à la construction de l'avenir de notre pays, les réformes multidimensionnelles en cours présentent un intérêt tout naturel pour l'évolution des airs d'appartenances géopolitique de l'Algérie. C'est dire que l'enjeu est capital du fait qu'il engage l'ensemble de la société dans un monde où la globalisation est à la célérité grand C ; désormais, il s'agira d'être ou de ne pas être.

ETRE : C'est être capable de participer activement à la construction de l'universel

→ C'est en être producteur.

Ne pas ETRE : C'est rester passif et le subir. → C'est en être consommateur.

---

<sup>17</sup>M .Bennaissa

\*Mahfoud Bennoun, Education, culture et développement en Algérie Bilan et perspectives du système éducatif P383

<sup>19</sup>CHARLES DELORM, directeur du CEPEC international de Lyon - perspectives et intérêts du modèle curriculaire pour le développement de l'enseignement post-fondamental. In RISSALAT EL MAJLISS N° 5 - avril 1999

\* Pour nous, l'école est l'assise de l'apprentissage de la **démocratie, l'esprit critique est la véritable clé de la citoyenneté**. Lire à ce propos : La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. ANNE BARRERE, DANILO MARLUCCELLI. In R. FRANCAISE social. XXXIX-4,1998.P651-P671

<sup>20</sup>-Extrait de l'allocation du président de la république prononcée lors de la cérémonie d'installation de la commission National de la réforme du système éducatif. Mai 2000.

## **Problématique :**

L'importance de la réussite d'un système éducatif, où du moins de la mise en place des mesures appropriées susceptibles d'y contribuer ne sera jamais assez soulignée. Le système éducatif, lieu de récupération du projet social, intériorisé sous forme de savoirs et redistribué à la société effectuera ainsi son cycle de vie. Aussi les projets politiques de nombreux pays lui consacrent-t-il une place privilégiée.

En fait, à la charnière des deux millénaires, ruptures et mea-culpa étaient pour le monde de l'éducation au rendez-vous. Les Etats Unis, cette force mondiale d'aujourd'hui n'y déroge point. Un rapport alarmant intitulé "Une nation en danger" a dénoncé sous la présidence de Reggan la médiocrité des écoles américaines. Et depuis, comme le montre Nicole Bernheim «L'éducation est au cœur des débats politiques aux Etats Unis»<sup>21</sup>. Elle l'est à tel point que Bill Clinton<sup>22</sup> a été baptisé "Le président de l'éducation». Les campagnes présidentielles américaines ont été l'occasion d'une remise à plat sans complaisance du système éducatif des Etats Unis, les deux candidats en ont fait l'un de leurs principaux chevaux de bataille"<sup>23</sup>

De plus avec sa loi Fillon en France, L'Espagne se lance dans une réforme en 2003. L'Italie qui dès 1999 l'avait fait, verra sa réforme remaniée par le gouvernement Berlusconi à partir de 2003. L'Allemagne le fera la même année, la Belgique en 2004, ou encore l'Angleterre ou la république Tchèque en 2005, C'est dire son importance.

L'école Algérienne n'étant guère un cas isolé dans cette mise au point, elle s'engage dans plusieurs projets d'évaluation du rendement de son système éducatif, nonobstant les missions dévolues au conseil supérieur de l'éducation<sup>24</sup>, par son décret de création (décret n°96-101 du 11 Mars 1996) dont :

- Mise en place d'un dispositif pilote d'évaluation financé par La Bird\*(projet3573AL).
- Mise en place d'un projet de l'UNESCO (projet MLA : Monitoring Learning achèvement 2001-2002).
- Mise en place d'un projet de l'UNESCO (Projet PARE\*\* : Programme d'appui à la réforme éducative financé par les Japonais).

---

21- Nicole Bernheim Ou vont les Américains ?- La découverte - Septembre -2000

22- BILL CLINTON -In les paradoxes d'une professionnalisation l'enseignement a l'aube du xx siècle - Perspectives N114 vol xxx, N2 Juin - 2000

23-Les Cahiers pédagogiques N392- mars- 2001- P11

<sup>24</sup>- CNES : Conseil national économique et social - Rapport sur le système éducatif. Projet de rapport de la session plénière. Automne 1995. P31

\*- BIRD\*(projet3573AL).

\*\*-PARE : Programme d'appui à la réforme éducative de l'ordre de 702.000 Dollars financé par les Japonais en cours d'exécution depuis décembre 2003.

- Mise en place des (projets Ent. Brp. Fad, Mda1, Mda2) \*\*\*.  
Signature en 2005 d'un partenariat avec la communauté Européenne. Partenaires Français (CIEP, CLA, IUFM, GIP-FCIP)

La faiblesse de la formation des ressources humaines étant l'un des aspects les plus marquants de la rhétorique des discours sur l'école en Algérie, il a été convenu de procéder à une remise à niveau des qualifications académiques et professionnelles des formateurs. Puisque en termes de qualification, il est observé une sous-qualification illustrée comme suit :

83,54% des enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles de l'enseignement fondamental ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat. Parmi eux, seulement 53,78% ont suivi une formation spécialisée dans les ITE, le reste a été promu par voie d'examens professionnels internes ;

63,75% des professeurs du 3<sup>ème</sup> cycle de l'enseignement fondamental ont été recrutés avec un niveau d'instruction inférieur au baccalauréat, mais ont suivi une formation en ITE. Seuls 30,23% de cette catégorie sont titulaires du bac dont 88 % ont reçu une formation complémentaire en ITE. Enfin, 6,02% de l'effectif total détiennent un diplôme d'enseignement supérieur (licence et autres titres) ;

Dans l'enseignement secondaire, la totalité des enseignants est titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Néanmoins, une grande partie de ces enseignants n'a pas reçu de formation pédagogique.\*

La réforme du système éducatif<sup>25</sup> qui a débuté en septembre 2003 en application des décisions du conseil des ministres du 30 avril 2002 s'impose, selon Mr le ministre de l'éducation B.Benbouzid par

« la nécessité impérieuse d'investir dans la qualité des ressources humaines et ce, à l'instar des sociétés modernes où le savoir constitue la véritable richesse et le capital humain la principale ressource. »<sup>26</sup>

Cette réforme du système éducatif consiste à mettre en œuvre une série de mesures qui s'articulent autour de trois grands pôles : pour le premier il s'agirait, d'abord d'améliorer de façon significative les conditions de formation et d'encadrement.

---

\*\*\*Ent : création d'un environnement numérique du travail.

Brp : banque de ressources humaines.

Fad : formation à distance.

Partenaire Français

CIEP : Centre international d'études pédagogiques (chef de file)

IUFM- : Institut de formation des maîtres de Créteil

BCEOM - société de conseil privée française, implantée en Algérie .CLA : Centre de linguistique appliquée

GIP-FCIP : Groupement d'intérêt public Formation continue et insertion professionnelle de Créteil

\*- Conseil National Economique et Social Commission relations de Travail, La relation formation Emploi. Projet de rapport IXIÈME Session Plénière. Novembre 1999.

<sup>25</sup> Voir l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif « CNRSE » par notre président Mr BOUTEFLIKA Abdelaziz- 13 Mai 2000.

<sup>26</sup>- Dans éditorial de la revue Algérienne de l'éducation »L'éducateur N°1 Avril Mai 2004, P03

Afin de se conformer aux rénovations, l'option choisie fut la formation contenue des enseignants « pas de réforme sans formation continue pour l'enseignant et on ne joue pas avec le niveau »<sup>27</sup> n'eut cesse de répéter B. Benbouzid. D'où la mise en place d'un système de formation en cours d'emploi : Dispositif de formation à distance (lancement en 2005 D'un Programme décennal de formation à distance. L'objectif selon Benbouzid est de former 214 000 enseignants et de passer de 14% d'enseignants ayant la licence actuellement à 90% une fois l'objectif atteint).<sup>27</sup>

« Le taux d'enseignants n'ayant pas le BAC est élevé selon le ministre de l'éducation qui précise qu'il est de l'ordre de 85% pour les enseignants du primaire et de 65% pour le moyen...cela constitue à présent un véritable handicap pour les réformes engagées dans le secteur. »<sup>28</sup>

Mr le ministre n'avait pas manqué de souligner que son ministère faisait désormais de la « qualité » son slogan. Pourtant si aujourd'hui une volonté forte affichée existe, elle ne suffirait pas ; reste à faire aboutir cette réforme en réalisant ses objectifs.

D'ailleurs si nous nous référons aux Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamentale de 1997<sup>29</sup>, nous retrouvons au niveau du discours les mêmes préoccupations, voir des chiffres déjà alarmants. Ainsi, nous pouvons y lire :

« Mais, ce sur quoi nous voudrions particulièrement insister ici, c'est l'attachement du conseil à l'élaboration d'une **véritable réforme** ...et non à l'exposition d'un ensemble de mesures d'améliorations ». P16

Et, il est dit pour la formation que :

« L'élément essentiel de cette réforme, la ressource humaine doit faire l'objet de programme de formation et de promotion des qualifications. L'élévation du niveau culturel et scientifique des personnels, le développement de hautes qualifications pour permettre l'émergence d'un encadrement de qualité s'impose ».p31

C'est dans ce sillage, et au moment même où la formation initiale attendait sa réforme, qu'une rupture se préparait. A cet égard, et pour baliser le terrain aux bouleversements souhaités, des dispositifs de formation en cours d'emploi ont été mis en place : *Dispositif permanent et dispositif temporaire*. Ils se voulaient préambule par les orientations ministérielles de l'époque.

Ce passage nous semble représentatif de cette volonté

---

27- Pour leur mise à niveau académique Afrique du Nord\_Algérie Education

28- L'Algérie a fait le pari de la formation à distance pour ses professeurs.

29- Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamentale de 1997. MEN Août 1998

Idem P31.

Idem P47.

Idem P46.

" On soulignera par ailleurs, l'impacte de cette session de formation pour préparer le système éducatif aux ruptures attendues".<sup>30</sup>

Dés lors, nous pouvons dire que de 1996/ 1997 à 2006/2007, la démarche qualité et la formule formation des formateurs en cours d'emploi furent les grands vecteurs de la préparation de la formation et de la formation elle-même

Ces mesures enclenchées engendrent toute une palette de questionnements : Si « le faible niveau de compétences d'une partie importante des enseignants expliquait le faible niveau de performances de l'éducation nationale »<sup>(31)</sup>

Et si les conjonctures actuelles ainsi que les développements fulgurants des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que les dynamiques actuelles du changement ne laissent pas une grande marge de choix à l'enseignant : son travail, sa pratique et son savoir sont profondément altérés. Comment faire pour que ces mêmes enseignants considérés comme principaux responsables de la détérioration de la qualité de l'éducation deviennent vecteurs de la réussite, protagonistes du changement, de l'amélioration vers l'excellence ?

Comment faire pour que cette mesure de réforme par la formation se traduise par un changement effectif dans la réalité des connaissances et des pratiques, pour qu'elle ne soit pas une mélodie de plus dans cette "symphonie des réformes qui se sont succédées et surtout la tendance que nous avons à vouloir les expérimenter sans suivi"<sup>32</sup> ? Comment le perfectionnement des enseignants peut-il optimiser l'efficacité de leurs enseignements ? Mais il n'en demeure pas moins, que pour s'inscrire dans un projet évolutif pour se faire, pour un relèvement du niveau scolaire, pour parvenir à acquérir par la formation l'information et la participation, pour parvenir à améliorer et étendre la réussite, pour que la formation fasse sens, il faudrait: comprendre sur quel "Evaluation- Recensement "des besoins\* cette formation s'appuie ? Quel contrat établit-elle avec ses partenaires sociaux (notamment les parents d'élèves) ? Sur quelle étude de la faisabilité du projet repose-t-elle ? Dans quel courant, (cadre) cette formation se situe-t-elle ? Que mobilise-t-elle comme éclairage théorique, quelle contribution à une rénovation des pratiques ? Quel contenu de connaissances, quel curriculum prévoit-elle comme aide à la résolution des problèmes professionnels ? Quelle pédagogie préconise-t-elle ? Dans quelle visée éthique s'inscrit-elle ? \*

Comment faire pour que les possibilités de formation offertes aujourd'hui aux adultes soient des possibilités de reconversion à des changements réels vers le mieux, vers une éducation de qualité?

Comment procéder pour que la formation puisse permettre de devenir qualifié tout en assumant, assurant ce "rôle crucial" qui est le sien, dans cette stratégie de

---

30- MEN Août 1998. P3

31-Conseil national économique et social - Rapport sur le système éducatif. Projet de rapport de la session plénière. Automne 1995. P31

\*- Nous arrêtons ici la liste de celle configuration des interrogations par souci de circonscrire les voix, piste ainsi ouverte.

développement humain face à la nécessaire augmentation des qualifications, dans cette mouvance de l'école en vue d'élever le niveau qualitatif ?

« La qualité de l'enseignement dispensé et le niveau de la formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants, du sens de leurs responsabilités ainsi que de leurs qualités humaines et pédagogiques. L'enseignant qui contribue à façonner des générations d'Algériens doit, à ce titre, être reconnu par la société. Il doit retrouver la considération sans laquelle il ne peut accomplir dignement la haute mission dont il a la charge. Aussi, une attention particulière devra être accordée aux critères de recrutement des futurs enseignants, à leur formation initiale et à leur perfectionnement professionnel continu. »<sup>33</sup>

Comment le perfectionnement des enseignants peut-il optimiser l'efficacité de leurs enseignements ?

Selon le ministre algérien de l'éducation.

« L'enseignement des langues étrangères en Algérie est confronté à l'absence de ressources humaines qualifiées, ont indiqué des spécialistes qui prenaient part, à Alger, à une journée d'étude sur la question. Les mêmes intervenants ont souligné que cet enseignement souffre d'un déficit quantitatif et qualitatif, rapporte l'APS. Mais pour le ministère, «le déficit est plutôt qualitatif»<sup>35</sup>.

Cela dit, sachant que «Le perfectionnement permanent de l'enseignant est la condition sine qua non de la réussite de cette réforme»<sup>34</sup>, et que « La formation de l'enseignant est indispensable pour la réussite des réformes du système éducatif »<sup>36</sup> nous nous demandons si les dispositifs de formations imaginés cohérent les profils des formateurs et les rendent aptes à s'investir plus efficacement dans les nouveaux objectifs de formation ?

En s'inscrivant sur cette toile de fond, la question qui en découle se formule comme suit :

Dans quelle mesure les dispositifs de formations des formateurs en cours d'emploi contribueraient-ils à la détermination de la réussite, ou de l'échec de tout un système éducatif?

---

32- AISSA KHALED CHAIB - La légitimité de l'éducation culturelle universelle. EL TALEB AlgérieP141.

33- Allocution de Son Excellence Abdelaziz BOUTEFLIKA Président de la République Algérienne Démocratique et populaire (Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000)

34- Fouzia Ababsa la Tribune (Alger) 6 Novembre 2007Publié sur le web le 6 Novembre 2007

35-Par Ghania Amriout - Quotidien Oran

36- Hamza Benhlima, le Maghreb.dz.com.Le quotidien de l'économie



## **Hypothèses :**

La montée en puissance, les retournements de l'évolution du système d'enseignement mondial contemporain et l'avènement du triptyque : mondialisation, globalisation, technologies éducatives incite à la réflexion sur la signification des stratégies de la communication pédagogique.

Au fil de son évolution historique, le paysage pédagogique<sup>(37)</sup> a vécu une effervescence autour de la question des méthodes et des modèles, diverses réorganisations, mises à jour, métamorphoses dont les courants et modes actuels fécondes par le développement des recherches en plusieurs disciplines contributives, aussi diverses, riches et toujours en cours de construction.

Cet essor, en amont et en aval, théorie et pratique, dicte les nouveaux objectifs et priorités du monde de l'éducation et de la formation qui voient ainsi leurs structures se complexifier et leurs tâches se diversifier.

Pour faire face à cet esprit entrepreneurial et les politiques inspirées des théories micro-économique appliquées à l'éducation, face à ces nouvelles contraintes contemporaines, par "must", les systèmes éducatifs de par le monde ont réfléchi par effet de projection tantôt progression, tantôt diversification

L'amélioration de l'efficacité de ces systèmes éducatifs dépendra essentiellement des capacités des uns et des autres à faire face. Désormais la compétence des enseignants à s'adapter et comprendre est au cœur de la modernisation des écoles de part le monde. C'est afin de ne pas se laisser distancer davantage par le train du progrès et pour ne pas être en reste dans un monde où la modernité se définit par une constante aptitude au recyclage, à la maîtrise de nouvelles techniques que l'Algérie de ces 10 dernières années 1996/97 à 2006/07 cherche une relativisation, cela devient même une urgence au carrefour de ses préoccupations<sup>38</sup>, les réformes\* récentes en témoignent. C'est justement « L'ancien système de formation dont l'obsolescence, au regard des formidables défis auxquels se prépare le 21ème siècle qui justifie l'urgence des réaménagements opérés »<sup>39</sup>.

La voici donc sommée de pallier à la menace de disqualification qui pèse sur les générations à venir, d'où les nouveaux plans de formation. Selon le plan de formation du MEN d'Août 1998, c'est

« En raison des mutations profondes appelées à marquer dans les prochaines années l'évolution du système éducatif, notamment au niveau de l'enseignement

---

<sup>(37)</sup> Le résumé d'un siècle de réflexion pédagogique pourrait se lire dans des termes dominants de chaque époque : aux associations de mots, " maître/ élève/ instruction/ programmes" dominant jusqu'aux années 60 se sont substituées les vocables de " formateur/ enseignants / formation/ éducation / enseignement/ étudiants" dans les années 70 ; ces derniers sont désormais en concurrence avec les maîtres mots de cette fin de siècle en matière de formation : " la cognition " " l'apprenant" "les compétences" et les " médiateurs" selon MEAN-CLAUDE RUANO BORBALAN directeur de publication de la revue science de l'éducation.

<sup>38</sup> Préoccupations qui nous semblent justifiées face à des enjeux sociaux majeurs puisqu'ils concernent la formation des futurs citoyens de l'avenir de la société.

-\* Nous entendons ici par Réforme l'ensemble des politiques conçues pour entraîner des changements dans le système [partiels - superficiels - radicaux].

40- In plan de formation et modalité de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi- Fascicule destiné aux encadreurs - MAN- Août- 1998-

fondamental...»<sup>40</sup> que la nouvelle politique nationale de la formation des enseignants définie par le ministère de l'éducation nationale et approuvée par le gouvernement, accorde la priorité à la formation des personnels enseignants.

Toutefois si la volonté\*\* de faire de l'éducation et de la formation une priorité pour aujourd'hui et demain est assurée, si la volonté de rupture, au niveau des pratiques de **formation** se trouve « réaffirmer avec insistance par les orientations ministérielles. »<sup>41</sup> Si les raisons du changement semblent s'imposer, reste que des questions difficiles sont toujours en suspens, en particulier certes, celles des finalités (Dans quel type de changement faut-il se situer, que privilégient les stratégies de formation...?) mais encore avec plus d'acuité celles relatives à leurs opérationnalisation et leurs mises en pratiques sachant que « La transformation des processus d'enseignement et d'apprentissage représente la dimension essentielle de la réforme de 2002 »<sup>34</sup>

Notre hypothèse fondatrice peut se stabiliser selon la formulation suivante :

Tout dispositif de formation des formateurs se voulant un véritable levier pour aider à sortir de l'échec et en conséquence contribuer à améliorer la réussite du système éducatif se doit d'amener les connaissances et les pratiques actuelles à faire leur mue, pour que le changement soit effectif dans la pratique de la classe et que l'écart entre le prévu et l'attendu puisse relever d'une simple régulation.

Amener les enseignants à actualiser leurs connaissances, à s'approprier les fondements de la méthode, la démarche de l'approche pédagogique préconiser par le dispositif de formation des formateurs et l'appliquer dans leurs pratiques quotidiennes : C'est se donner une chance d'y parvenir.

Notons que :

- l'approche pédagogique par objectifs fut retenue dans le cadre de la préparation de la mise en œuvre de la réforme par les dispositifs Permanent et Temporaire de formation des formateurs.
- Et que l'approche pédagogique par compétence fut retenue dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme par le dispositif à distance de formation des formateurs.

---

41- In plan de formation et modalité de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi- Fascicule destiné aux encadreurs - MAN- Août- 1998- P6 - Ici c'est nous qui soulignons.

\*\* - Cette volonté de réforme n'est pas typique à l'Algérie, prenant comme exemple l'affirmation de MICHEL DEVELAY, dans Peut-on réformer les enseignants ? P11 " la formation des enseignants pose des problèmes fondamentaux qui ne sont pas spécifiques à la situation française des années quatre-vingt-dix, tant il est possible de les pointer dans la grande majorité des systèmes éducatif mondiaux," cf. notamment les de l'OCDE et du BIE.

### **Objectif de recherche:**

Durant le XXe siècle, l'humanité a enrichi, par des découvertes exceptionnelles ses connaissances et ses moyens d'action sur la nature d'abord, sur la vie ensuite.

Aujourd'hui l'éducation et la formation sous toutes leurs formes et sous tous leurs aspects deviennent une priorité pour toutes sociétés. Les raisons de cette priorité semblent aller de soi : d'une part l'existence même des sociétés et de leur avenir économique implique des adultes toujours plus compétents et plus cultivés, d'autre part les signes d'une éducation insuffisante sont manifestes. En Algérie les questions liées à l'éducation font l'objet de débats plus au moins ininterrompus tant parmi les professionnels qui en ont la charge que, plus largement, dans l'espace public. Les problèmes d'ordre pédagogique et curriculaire occupent souvent le devant de la scène dans ces controverses.

Si nous retenons le constat<sup>42</sup> tant de fois énoncée à propos de l'Algérie à savoir :

La mauvaise formation<sup>43</sup> ou l'absence totale du bon choix et de la formation de cadres en conformité avec les besoins les plus stricts et rationnels de la société, et en nous s'inscrivant dans cette optique, notre objectif de recherche ne sera pas de nous interroger sur les mobiles réels qui ont été à l'origine de cet état de fait. Mais il consistera surtout à analyser les dispositifs de formation des formateurs de ces dix dernières années (1997-2007) qui visent justement à concrétiser la formation en actualisant des changements tant internes qu'externes, sur court et long terme.

Puisque nous étudions une action humaine qui se déroule dans le temps, intentionnelle et qui vise l'efficacité, nous sommes amenés d'abord à chercher quelles sont les finalités des dispositifs, les intentions dominantes lors de leur mise en place (Ase la production de savoirs déclaratifs ; la professionnalisation : maîtrise du geste professionnel ou les deux à la fois), ensuite les paradigmes de références : ancrage théorique des dispositifs

On verra combien le sens même de la réforme évolue et se transforme en fonction des acteurs qui s'en saisissent. Il se creuse ainsi un important décalage entre la logique d'élaboration et d'impulsion des réformes au sein de laquelle priment les enjeux économiques, scientifiques et politiques et la logique de la médiation et de la mise en œuvre. L'analyse conduit alors à mettre en cause la notion même de réforme et l'idée d'une linéarité et d'une forte cohérence entre les phases de production, de médiation et de réception qu'elle induit.

Il s'agit maintenant d'étudier l'effet que peuvent avoir des actions propices au transfert, la manière dont les enseignants se forment sur leurs connaissances et leurs pratiques. Les méthodes pédagogiques décrivent la manière de faire acquérir les compétences aux formés et pour qu'il y est un retour significatif aux efforts fournis

---

42-Voir M. LACHERAF - réflexions culturelles et politiques sur la société algérienne d'aujourd'hui...Alger, 9-27 Mai 1998. In EL WATAN du mardi 2 juin 1998. P5

43-Nombreux sont les bilans établis par la plupart des institutions concernées : la présidence de la république, le conseil supérieur de l'éducation...Aussi ce constat ressort à travers la littérature disponible, ainsi que la presse. Cet état de fait est partagé par les profanes, parents..."après des années passées à l'école, certains de nos enfants ne savent même pas écrire correctement leurs noms!". S'exclament les uns, pour les autres "les diplômés d'aujourd'hui ne sont plus diplômés".

il faudrait voir si les objectifs ont été atteints par un changement des pratiques eu égard à la dynamique du transfert. Quasi systématiquement, les tâches proposées aux élèves étaient contextualisées, et des moments de décontextualisation et de recontextualisation étaient mis en place.

La recherche vise à mettre en évidence l'impact des formations en cours d'emploi. Cette mesure de l'impact se fait non seulement à travers l'appropriation et la mise en œuvre du programme dans les pratiques des enseignants concernés mais également à travers leurs représentations et attitudes par rapport au programme. La recherche vise aussi à cerner l'impact plus large de ces formations (à titre d'exemple, les répercussions sur les contacts entre les enseignants d'une école, l'identité de l'enseignant etc.).

La recherche conduite est en outre de type quasi-qualitatif puisqu'elle emprunte au protocole expérimental classique en trois temps : pré-test\*, intervention et post-test.

La formation des enseignants, subit actuellement une réforme profonde (ministère de l'éducation,). Il est explicitement attendu que les dispositifs instaurés forment des enseignants compétents au regard de différents plans, dont des compétences pédagogiques. Des répercussions majeures de cette réforme se font sentir auprès des enseignants qui interviennent déjà dans le milieu scolaire et qui, compte tenu des nouvelles percées relatives à l'intervention pédagogique, se sentent incompetents.

Le présent mémoire se divise en trois principales parties. Après avoir fait état du choix du thème de la problématique de l'hypothèse et de l'objectif général de la recherche, nous apportons quelques précisions sur le cadre de référence. Nous présentons ensuite à larges traits la méthodologie, puis les résultats de l'étude.

---

\* par test nous voulons dire session de formation.

### **Méthodologie d'investigation :**

Si "observer et expérimenter c'est la seule méthode, qui puisse faire obtenir une parcelle de vérité" selon Binet in "l'école d'hier à demain"\* aujourd'hui par notre démarche nous la préconisons encore, cependant en mouvement synergiste avec les trois dispositifs de formations ceci non, avec la prétention d'obtenir la vérité (pour nous, cela relève de l'utopie), mais justement afin de l'obliger à une certaine modeste face à la voie de l'objectivité. Notre souci demeure d'enrichir, d'accroître la valeur scientifique de notre étude.

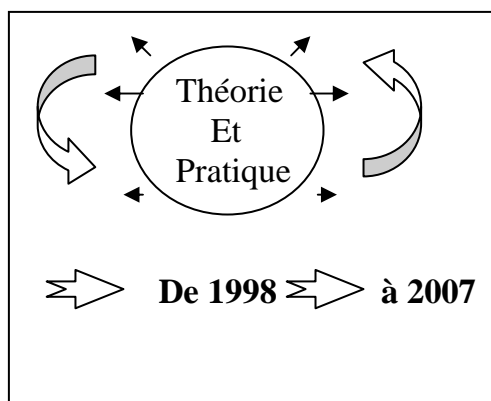
Lors de notre recherche longitudinale, en une aventure ayant pour quête la validation des hypothèses, et afin de ne pas nous perdre dans le foisonnant labyrinthe des techniques, nous allons, en fil d'Ariane opter pour une approche à la fois Diachro-synchronique et comparative, susceptible de nous aider à articuler les trois différents moments de notre investigation et ce dans un jeu de mise en lumière, dialectique théorie et pratique.

Pour mener à bien notre projet, et du moment qu'on partage la conception de PIERRE GILLET, pour qui : "il y a projet, parce qu'il y a perception du temps dégagée du **présent**, embrassant le **passé** et qui envisage l'**avenir** comme ouvert donc requérant aménagements", nous nous efforçons par notre analyse à respecter la complémentarité de cette triade et ce, pour que l'espace ait certes trois dimensions, mais constitue avec le temps un "continuum" (ensemble à parties liées).

Pour lors, nous userons de trois outils méthodologiques, pour les trois parties de notre recherche, et les trois dispositifs de formations :

La possibilité d'étudier le changement, d'établir une chronologie, de dégager des ressemblances et des différences entre les trois dispositifs de formations des formateurs des 1997/1998 à 2007, nous a poussé à préconiser la technique "indirecte" (Analyse de contenu des envois) : Documents non chiffrés.

**Formation : lieu d'être, de devenir ?** Méthode d'enquête \*



\*Méthode d'enquête : " se situe habituellement dans le temps présent et s'applique le plus souvent à de larges populations dont on peut vouloir connaître à peu près tout ce qu'elles veulent bien confier (FASTINGER et KATZ. 1974) In MAURICE ROGER Ibid. p 65

\* BINET IN GUY AVANZINI - l'école d'hier à demain- P109

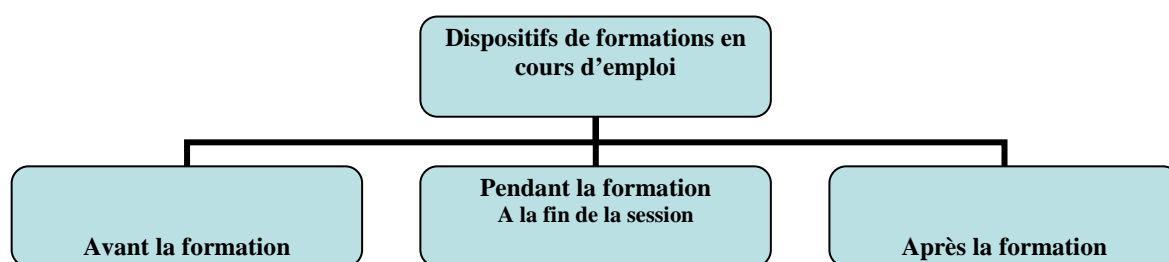
\*\*Construire la formation\_outil pour les enseignants et les formateurs- CEPEC- sous la direction de GILLET PIERRE- ESF- 1992 - PP 43.

C'est, à partir d'une lecture "descriptive" à visée explicative, de ce qui s'est passé ces dix dernières années en formation des formateurs en cours d'emploi, ici [en Algérie], et parallèlement avec ce qui se fait, se pense, en pédagogie, principalement les conceptions en formation en cours d'emploi, que l'on serait en mesure d'envisager des sujets de pistes pour des éléments de prospections.

Le présent point presque virtuel de la jonction du passé et de l'avenir, le temps du maintenant, de l'inaccompli qui est en train de s'accomplir, ce temps de l'action, qui est construction instantanée du devenir, est le moment fort de notre recherche, point focal autour duquel gravitent nos hypothèses, car il demeure d'une pesanteur psychologique supérieure à celles de la mémoire du passé et de la représentation du futur.

Sous un angle d'attaque systémique, du dispositif de formation en cours d'emploi à la foi par ses éléments constitutifs et par leurs interrelations, nous envisageons la description de l'action réelle réalisée en terme de transfert de compétences et non pas seulement celles des fonctions assignées aux formateurs pendant la formation.

Afin d'être, le plus près possible des réalités du terrain, de produire un compte rendu le plus fidèle possible et de pouvoir faire émerger l'événement et le théorème de cette expérience, notre analyse en se voulant description, explication de faits concrets, portera sur trois phases [avant - pendant - après] de la formation, en s'organisant selon le schéma de la figure qui suit :



Dés lors, que l'on soit en science humaine, et que notre objet d'étude ne soit autre que l'homme et ses actions, nous ne pouvons le traiter sans ménagements, ni le manipuler en laboratoire. Il va de soi que notre objet d'analyse n'est pas aussi facilement mesurable que l'objet des sciences de la nature, raison pour laquelle nous utiliserons toute une panoplie d'instruments qui nous aideront à prolonger le sens.

En nous inscrivant dans cette optique nous privilégierons les techniques directes, chose qui nous permettra d'entrer en contact avec notre population ciblée. Il n'en demeure pas moins que puisque notre recherche sera à la fois échantillonnée (portant sur une portion de la population visée) et monographique (portant sur une seule unité, institution à la fois) nous préconiserons des outils méthodologiques susceptibles de nous faciliter la collecte et le traitement des données qui seront ainsi en même temps données individuelles (relatives à chacun des sujets) et données de groupe (observation de situations d'enseignements - apprentissages - situations de formation des formateurs).

#### **Outils méthodologiques préconisés :**

- **Terrain d'étude :**

**A - Espace territoriale où se réalise notre étude :** Notre enquête se veut locale. Elle s'effectuera au cœur de la région nord-ouest de l'Algérie : Oran. Aussi palpitera-t-elle en un cycle de vie, tantôt à l'intérieur tantôt à l'extérieur des établissements scolaires, à savoir :

- **A l'intérieur des établissements «contexte scolaires» :** notre choix a porté sur les trois paliers du fondamental ainsi que le post – fondamental d'Oran.
- **A l'extérieur des établissements scolaires « contexte de formation »**

Nous travaillerons sur l'ITE d' ECKMUL, l'institut technologique d'éducation : Benachenhou\* (Ancienne école normale de jeunes filles), Enst, lycée Allal sidi Mohamed ; lycée technique de Felaoucen, lycée technique Émir Khaled ; principaux lieux où se dérouleront les formations des formateurs en exercice, incubateurs du changement.

**B - Communauté au sein de laquelle se concrétise notre étude:**

Notre investigation touchera une population faite essentiellement de partenaires de l'action de formation, impliquant les formateurs et les responsables de la formation, les enseignants (concerner par la formation), les enseignants (Non concerner par la formation), inspecteurs, parents d'élèves, élèves des enseignants (concerner par la formation) et élèves des enseignants (Non concerner par la formation). Reste que lors de l'analyse nous traiterons que les résultats ayant trait aux enseignants (concerner par la formation). Notre étude a porté finalement sur 150 enseignants (50 PES, 50PEF et 50MEF) constituant presque la quasi-totalité des effectifs de la wilaya d'Oran.

Signalons que pour participer à ce stage de formation en cours d'emploi, en principe une liste de critères a été établie, faisant figure de critères de sélection, chose qui a fait qu'il existe des "enseignants concernés" et d'autres "non concernés" par ces mesures de perfectionnement. Ceci se passant dans le même établissement scolaire. Nous reparlerons de ces critères qui n'ont pas été toujours respectés, de leur fondement qui n'est pas toujours logique et objectif, et ce dans la partie traitement des données.

- **Disciplines (matière) touchées par notre étude :**

Notre recherche se conçoit en une "transdisciplinarité", car elle a trait aux capacités "transversales" à développer dans toutes les disciplines. Quel que soit l'excellence de leurs connaissances disciplinaire on les met en demeure de répondre aux difficultés d'une conjoncture internationale imprévisible. Aussi du fait de la nature même des thèmes prioritaires retenus par le plan d'action du MEN, à savoir) :

- Capacité d'analyser le fonctionnement des programmes (Les programmes d'enseignements).
- Capacité d'analyser les manuels scolaires(Les manuels scolaires).
- Capacité d'organiser des taches d'évaluation (L'évaluation pédagogique).

L'enquête portera en partie sur les enseignants de trois profils (**MEF, PEF, PES**). Les enseignants de français seront appelés à suivre, bénéficier d'un crédit formation.

- **Durée (facteur temps) et fréquence :**

Nous userons de notre instrumentation, suite aux impératives de la recherche. Le fait que les enseignants - stagiaires suivant un crédit - formation d'une semaine par an, par enseignant et en 5 ans pour le dispositif permanent, 06 jours par an pour le dispositif temporaire et 09 jours pour le dispositif à distance, conditionne la nature de notre investigation. Puisque longitudinale, l'enquête sera échelonnée dans le temps à la fois : "panel" et "tendance".

(a) Panel : elle sera menée à plus d'une occasion auprès des mêmes personnes

Avant, pendant après le stage de formation.

(b) Tendance : elle sera menée à plus d'une occasion mais ne portant pas sur les mêmes individus et se rapportant à une étude d'évolution dans le temps.

Notons que le choix est aussi déterminé par des données externes : ceux d'une planification au sein de l'ITE, mais surtout à des boycotts « Avec la venue des PES, le 17 Octobre et le 21 Novembre 1998, des problèmes ont surgi »\* et grèves de certains groupes de stagiaires, réfractaires « ...ils ont déclaré un arrêt de cours unilatéralement ». \*pour les 2 premiers dispositifs, les PEF ont boycotté la formation du dispositif à distance.

Remarque sur la fréquence de l'utilisation :

- **Avant** le stage, cela nous permettra d'avoir des données sur les comportements de tous les enseignants, sur leurs "structures cognitives"
- **Pendant** le déroulement du stage, nos instruments méthodologiques nous faciliteront la collecte des données sur "la formation - action", sur ses impacts auprès de ses auteurs ; "formateurs, inspecteurs, stagiaires".
- **Après** le retour de ces stagiaires dans leurs établissements, nous userons de nos outils méthodologiques pour voir et d'un les réactions des élèves, le vécu de la classe avec des enseignants concernés par la mesure de "formation - action" et ces mêmes classes avec des enseignants non concernés.

Nous verrons donc t d'un s'il sera question d'une "formation - information" (c'est-à-dire, si ceux qui auront vécu la formation action, diffuseront l'information auprès de ceux qui ne l'ont pas vécu). Et de deux, s'il y aura lieu de transfert de compétences, d'un changement de registre intellectuel, de "structures cognitives" : (représentations, opinions ...), d'identité, par conséquence de pratiques pédagogiques par rapport à la période d'avant le stage et par rapport aux pratiques des autres enseignants "non concernés".

### *Présentation de l'instrumentation à utiliser*

**Techniques et leurs utilisations lors de notre étude :**

- **Le premier outil de collecte de données ayant été utilisé est le questionnaire:**

#### *A - Préparation du Questionnaire:*

Le fait que nous ayons déjà dans le cadre d'une recherche antérieure (mémoire de licence) en 1997, conçu et traité les données d'un "questionnaire auto administré", (Muchielli 1970) pour [parents, élèves, enseignants] de trois zones

---

\*In propos des professeurs formateurs ITE d'Oran-Le quotidien des lecteurs- Le quotidien d'Oran du mercredi 23 Décembre 1998



différentes :

- Zone rurale : lycée d'EL ATTAF (Chleff) → lycée d'EL ABADIA (Ain El Defla), lycée de Gdyle (Oran).
- Zone populeuse : lycée d'ELHAMRI (Oran), lycée de SIDI EL HOUARI (Oran), lycée les AMANDIERS (Oran).
- Zone "Tchi - Tchi" : lycée LOTFI (Oran), lycée PASTEUR (Oran).

Nous a permis dans un premier temps de revoir notre problématique, d'affiner nos hypothèses de cerner et réintituler notre sujet qui à l'époque s'annonçait "facteurs psycho - socio pédagogiques qui favorisent ou défavorisent les apprentissages dans le système éducatif algérien.

Ce "déjà là" a été pour nous une source d'inspiration, une base sûre, et à partir de laquelle nous avons construit notre questionnaire actuel. Ainsi et après l'avoir revu (réélaboration de questions et retouches) nous l'avons redistribué, dans un second temps comme pré-questionnaire auprès d'une communauté [parents, élèves, enseignants, formateurs] résidant à Oran. Enfin, pour dernière étape et après avoir apporté les corrections que nous suggérait cette enquête - test, à notre questionnaire, nous le préconisons comme instrument, outil méthodologique "finalisé", et l'utiliserons comme suit:

### ***B - Items et Formes prise par notre " Questionnaire " lors de notre recherche***

Au cours de notre pérégrination exploratrice, notre questionnaire courtisera l'enquête longitudinale pour épouser ses trois phases "**l'avant**", le "**pendant**" et "**l'après**" des trois dispositifs de formation. Ainsi se présentera t-il auto - administré **l'avant et l'après** du stage (nous l'avons dispatché et la population visée n'aura plus qu'à le remplir elle-même). Par contre, pour le "**pendant**" du stage, sa forme sera celle d'un questionnaire -entretien (les informateurs n'auront pas à le remplir seul, c'est nous même qui le ferons en notant à fur et à mesure les réponses ainsi fournies par les enquêtés). Condition et environnement dans lesquels évolue notre enquête l'exigent.

A titre d'exemple, on a constaté durant notre test - première mouture que les stagiaires présentaient certaines réticences, à répondre à nombre de questions, préférant les dépasser. (Chose qui nous a poussés à insister auprès d'eux pour le remplir), reste qu'ils étaient partie- prenante, pleins d'énergie, mieux encore motivés pour d'autres passages. Cela favorisera l'optimalisation du type questionnaires –entretien.

Par ailleurs, différents questionnaires ont été conçus,

- un questionnaire est utilisé avant la formation à près de 183 enseignants appelés à participer à la session de formation (entre MEF PEF et PES).
- un deuxième questionnaire est utilisé pendant et juste à la fin des sessions de formations auprès de 173 enseignants ayant participés.
- un troisième questionnaire est utilisé après la session de formation toujours auprès de 142 enseignants ayant participé.

Les trois questionnaires ont été proposés aux enseignants afin d'appréhender leur niveau de satisfaction concernant la formation. Ces mêmes questionnaires anonymes ont été utilisés pour les trois dispositifs de formation des formateurs. Par souci d'équilibre entre les trois, il fut décidé de prendre au hasard 50 enquêtés pour chacun d'eus parmi ceux ayant répondu à toute les questions.

Les Items sur lesquels l'opinion des formés est sollicitée sont :

- Une appréciation globale de l'action de formation.
  - Leurs appréciations de l'adéquation de la formation à leurs besoins, attentes.
  - La qualité des contenus (intérêt, niveau).
- Leur style personnel : personnalités des enseignants, leurs conceptions, relations à autrui, l'image qu'ils ont des élèves
- La qualité des méthodes et supports pédagogiques et la documentation remise.
- Prestations des animateurs (formateurs) avec les possibilités d'appliquer les acquis en situations réelles de travail.
- Les conditions générales de déroulement de l'action de formation.
- Leurs suggestions.

Les réponses à ces questionnaires permettent de mieux caractériser la formation; l'objectif est de préciser le dispositif de formation afin de différencier l'impact des formations.

Les réponses données à ces trois questionnaires font l'objet d'une analyse statistique classique.

#### ▪ **L'entretien de recherche (informel) seconde technique pour notre étude**

Il n'en demeure pas moins, que pour saisir les significations à donner par les stagiaires et leurs formateurs aux situations qu'ils vivent et qu'ils vivront, nous préconisons en guise de deuxième instrument méthodologique "l'entretien de recherche". (semi-dirigé). Il est informel et complète les informations formelles.

La chose qui a favorisé cette prise de décision n'est autre que notre enquête - test cette phase où l'on a été amené à interroger des individus (surtout des formateurs et des inspecteurs) isolément [dans leurs bureaux, classes "vides", à la cantine...etc.] Car il y a eu refus implicite et / ou explicite, selon les cas, de leur part, quand au fait d'être questionné en groupe, ou de s'engager à remplir un questionnaire.

Pour lors une décision a dû être prise, concernant "l'hostilité" à répondre (justifiant cette réaction par le sentiment d'un piège qui leur aura été tendu), en plus de celui de l'opportunité à saisir le jour même (faute de temps comme cela fut le cas pour les enseignants appelé à suivre la formation rencontrés lors des réunions de l'association des enseignants de français au CNDP) et leur assurer une certaine intimité, confidentialité. Pour contourner ces mécanismes de défense, l'on s'est vu utiliser cette technique directe d'investigation. Ceci nous a permis plus tard de nous rendre compte de la préciosité de cet instrument méthodologique en ce qui concerne la découverte à travers la singularité de chacun, des causes communes à leurs comportements.

Groupe de stagiaires "enseignants réunis", car partageant un vécu ensemble, seront sujet de cette technique à côté de certains inspecteurs, responsables hiérarchiques. Elle est nécessaire, à notre sens, parce qu'elle nous permet d'obtenir des informations sur une réalité vue autrement, une expérience dont on leur fera parler en profondeur. C'est un moyen de saisir les significations données par les personnels éducatifs aux situations qu'ils vivent.

Voilà donc, les raisons pour lesquels, cet instrument côtoiera t- il celui du questionnaire le long de notre recherche.

▪ **Les exercices- mini tests**

Puisque l'opinion des formés ne préjuge en rien à leurs acquis nous avons été amenés à utiliser des exercices (mini tests) pour contrôler ces derniers. Nous les avons choisis parmi ceux proposés dans les fascicules envoyés aux enseignants par leur tutelle.

▪ **L'observation et ses implications, lors de notre recherche :**

Parmi les causes qui nous ont poussées à préconiser telle ou telle technique, pour cueillir tel ou tel type de données, figure celle de produire un compte rendu le plus fidèle possible des changements observables (s'ils existent) dans les pratiques éducatives: Pour comprendre davantage pourquoi la formation a eu (ou n'a pas eu) un impact.

Dans cette optique et pour une éventuelle négociation entre le souhaitable et le réalisable dans ce domaine, nous avons sollicité la présence d'une quatrième technique toujours en diapason avec les trois autres, l'on nomme celle de l'observation.

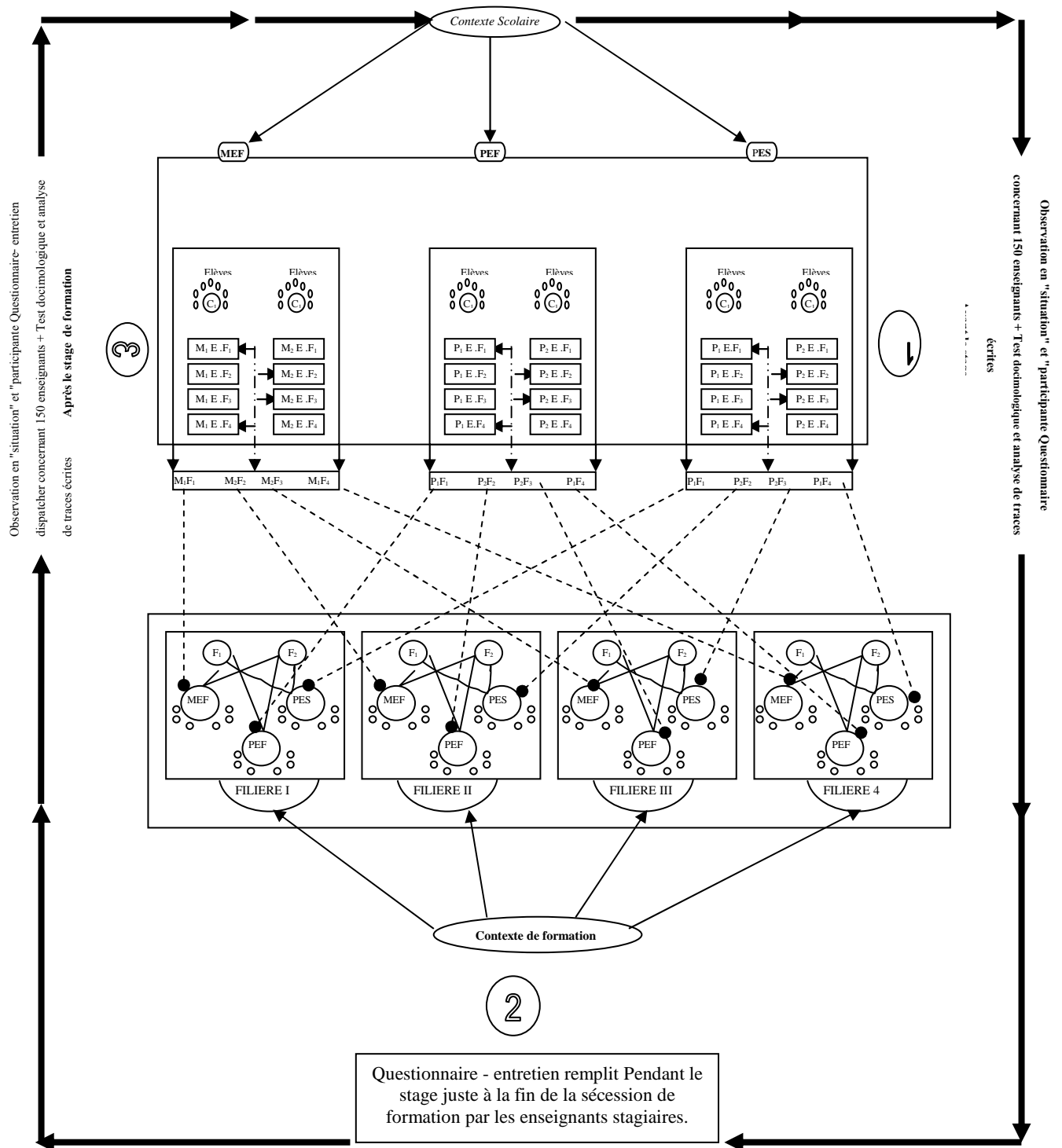
Serait-elle "en situation" (perception de réalité, voir ce qui arrive en formation ou en classe) ou "participante" (interrogation qui ne pouvait se faire avec questionnaire à la main) elle fournira dans les deux cas, une connaissance de l'entretien du groupe - classe avant même que le stagiaire ne suive la formation, et après que son action soit faite. Ce pour voir s'il existe un changement de performances du formé sur son poste de travail, si les capacités acquises en formation sont traduites en comportement professionnels dans des situations réelles.

Cela nous permettra de faire une comparaison, étude de cas reposant sur des données fiables, de première main.

Nous préconisons cet instrument méthodologique, en raison surtout de sa spécificité qui nous permet de voir notre Communauté "vivre" et ne pas se l'entendre dire seulement. Nous utiliserons comme Outils descripteurs:

-l'échelle d'attitudes (styles pédagogiques des enseignants, modalités de groupement des élèves.)

-l'études des traces écrites cahiers de planification des enseignants. (Cahier des élèves, cahier de classe et cahier de coordination)



**Figure n° III : "schéma - exemple" montrant les techniques choisies et leurs utilisations entre "l'avant, le pendant et l'après" du stage, dans et en dehors du contexte scolaire.**

# Chapitre .I

**Cadre théorique de référence :** ici en l'occurrence les deux pédagogies préconisées par les trois dispositifs de formations en cours d'emploi de ces dix dernières années.

## 1. L'approche par objectif :

« *Le chemin de 10000 lieues commence par un seul pas* » Cette phrase extraite du Tao To King - « le livre de la voix et de la vertu » écrit cinq cents ans avant Jésus-Christ par un lettré chinois Lao-Tseu, est une incitation à nous mettre en route.

A l'heure de l'internet, apprendre à naviguer sur l'océan des savoirs, se débrouiller dans la complexité telle que la décrit Edgar Morin paraît aujourd'hui nécessaire pour avoir une chance de relever quelques uns des défis que notre société pose aux enseignants.

Car si les mutations rapides et profondes des sociétés engendrent une crise permanente des systèmes éducatifs, les changements dans le monde de l'éducation sont dès lors nécessaires ; et la manière de concevoir la formation des formateurs se doit de l'être aussi.

Aujourd'hui, la formation continue des enseignants à l'intérieur de l'institution Education nationale est considérée comme un droit par la plupart des acteurs : ITE-ENSET-inspecteurs d'éducation et de formation...

Reste que la question qui se pose et se repense : Quelle formation est nécessaire aujourd'hui pour les enseignants formateurs du système algérien ? En un mot, quelle pensée adopter pour que ces enseignants fassent autre chose que répéter les modèles qu'ils ont reçus et qui sont jugés obsolètes par leur institution ?

Les efforts de rénovation en cours dans le monde, quels que soient leurs caractères particuliers, correspondent tous aux tendances qui traversent aujourd'hui l'ensemble des systèmes éducatifs. En somme, ils résultent de changements économiques, socioculturels et institutionnels de même nature.

La détérioration durable du marché de l'emploi a mis, plus que jamais, en lumière, le dysfonctionnement des articulations entre le système éducatif et le système productif. Mais, en même temps, elle a incité les responsables à imaginer ou à développer des modalités nouvelles : formations alternées, validation des acquis, adaptation des parcours.

Au moment où la société algérienne se prépare à subir des changements importants au niveau de l'organisation du travail, il a paru bon que l'éducatif se préoccupe des besoins du système économique pour lequel il prépare des hommes cadres ou exécutants. De son côté l'économique viendrait indiquer à l'éducatif quelles sont ses évolutions, ses exigences et en même temps s'enquérir de la qualité de l'orthodoxie de son enseignement. La dimension humaine devient importante car elle peut entraver ou faciliter la marche de l'entreprise.

En fait de formation, on cherchera surtout à qualifier les enseignants et à leur donner un savoir faire car des besoins se font jour face à des technologies qui se complexifient. L'entreprise s'affirme prête à contribuer à la formation par l'apport des modèles qui lui sont propres.

Le perfectionnement en cours d'emploi ne vise plus seulement l'évolution des enseignants ; il s'inscrit au cœur des réformes. L'exigence devient plus grande en termes de pédagogie. Le rôle de l'école n'est plus de diffuser un savoir encyclopédique, la conjoncture la pousse vers le souci de dispenser un savoir utile,

mais un savoir qui peut devenir obsolète à tout moment. Et de là, la formation continue en cours d'emploi semble le meilleur moyen de former des hommes adaptables à des évolutions technologiques dont la cadence s'accélère de plus en plus. Le changement souhaité, sera le résultat de son adoption par les enseignants au travers de la formation en cours d'emploi.

Se situer dans la perspective du formateur, qui à partir du moment où il doit concevoir un dispositif de formation est obligé de se demander comment ses élèves apprennent, c'est se dire d'abord qu'une formation ne peut être efficace que si elle se centre sur des apprentissages identifiés. La pédagogie par objectifs nous a appris à nommer le résultat attendu pour accroître nos chances d'y parvenir. Autrement dit, si nous ne savons pas où nous allons, nous avons peu de chance d'y arriver comme le dit l'adage Tergui. Identifier les apprentissages sur lesquels nous allons travailler est donc une priorité.

Former à quelque chose, c'est-à-dire à quoi l'on forme, c'est isoler des objectifs. Certains systèmes d'enseignement peuvent être définis comme des systèmes de mise à disposition de savoirs. Ils reposent sur une hypothèse d'appropriation de ces savoirs pour les apprenants. D'autres systèmes de formation s'analysent comme des systèmes de « production de nouvelles capacités ». Ils sont basés sur l'hypothèse du transfert de ces capacités dans d'autres situations.

Deux grands courants théoriques traversent la recherche en pédagogie et en formation. Le premier affirme l'existence de capacités générales transversales qui peuvent être objet de formation et s'incarner ensuite dans des compétences spécifiques. Il y aurait donc des capacités transversales que l'on pourrait former et qui s'incarneraient ensemble dans des compétences locales, dans des professions, des situations où des problèmes particuliers.

L'autre courant affirme la seule existence de compétences locales composées de miro expertises spécifiques aux situations auxquelles elles s'appliquent.

*« Planifier, disait Vygotsky, un travail sur un tour de potier et planifier la réalisation d'un livre sont des opérations tellement différentes dans les éléments qu'elles mettent en jeu, qu'il n'y a rien qui puisse être transféré de l'un à l'autre et qu'il existe simplement des situations locales, des compétences particulières, spécifiques à des contextes déterminés. »*

Maintenant si le premier courant affirme l'existence de capacités transversales, de structurations possibles préalables d'une intelligence indépendante de tout contenu d'enseignement et si l'autre estime qu'il n'y a d'apprentissage que contextualisé dans des situations précises. Il n'existe que des compétences locales, il reste difficile de trancher entre ces deux courants théoriques. Mais nous pourrions dire que former à des compétences spécifiques, et les inscrire dans la perspective régulatrice de capacités générales reste le consensus : Celui de permettre la construction d'une compétence en repérant les conditions de son utilisation.

Une compétence s'inscrit dans des conditions particulières, à l'intérieur d'une classe de problèmes identifiés.

En formation, c'est un travail difficile à faire, par lequel la personne s'interroge sur la manière dont elle peut utiliser ce qu'elle a appris dans d'autres situations.

Il est donc important en formation que la question de la transférabilité de ce que l'on apprend structure tout le cursus et le régule. L'enseignement comprend un ensemble de compétences identifiables qui permettent de l'inscrire dans une Démarche de formation. Mais il ne se réduit pas à un ensemble de compétences qui

le rendent transmissible, il est aussi lieu de construction d'un projet identitaire de la personne qui se forme : L'enseignant.

Toute entreprise de formation suppose que l'on pourrait faire un professionnel uniquement avec des compétences, en les ajoutant et en les articulant entre elles. D'où l'inventivité didactique imagination des outils de formation.

La formation devient maîtrise et le formé devient dépendant à l'égard des formateurs ...de ce qu'il lui propose et de là menace d'obsolescence.

Dès lors, l'on peut dire que former un professionnel, c'est l'aider à être capable de résoudre des problèmes, de faire face à l'imprévu : C'est vouloir changer. La formation, c'est que chacun accepte de faire œuvre de lui même les capacités d'implication et d'intégration prennent une dimension stratégique.

### **1.1. Les fondements théoriques de l'approche par objectif :**

Le courant de la pédagogie remonte aux années 50, particulièrement à la suite des travaux de Bloom dont la taxonomie est par objectifs et est renommée (Bloom *et al.* 1975). Les objectifs ont fait l'objet d'une abondante littérature et plusieurs ouvrages les ont fait connaître aux pédagogues francophones, (par exemple : De Landsheere et De Landsheere. 1989; Hameline, 1979; Pocztar, 1979; Burns, 1975; Fontaine, 1989).

L'objectif est une intention communiquée par une déclaration qui précise la transformation comportementale attendue de l'étudiant qui suit avec succès une formation donnée (Dessaint, 1995). Selon Mager (1975), un objectif opérationnel doit être formulé précisément, avec un verbe d'action qui décrit un comportement observable, des conditions dans lesquelles le comportement doit se produire et un critère de performance acceptable. Adoptée par l'enseignement systématique et devenue un classique de la technologie éducative, cette formulation des objectifs est largement recommandée en pédagogie universitaire (Prégent, 1990; Piccinin, 1992), dans le design de système d'enseignement (Lebrun et Berthelot, 1995; Reynolds et Iwinski, 1996), dans les jeux pédagogiques (Renaud et Sauvé, 1990), ou en formation à distance (Dessaint, 1995).

La taxonomie de Bloom et ses collègues répartit les objectifs en trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. On reconnaît cependant que les différents aspects sont liés et qu'une telle division est arbitraire bien qu'utile à des fins de classification (Legendre, 1993). Il serait plus juste de qualifier les objectifs en leur attribuant une « dominante cognitive, affective ou psychomotrice » (Lebrun et Berthelot., 1991, p.111). L'approche par objectifs a le mérite de se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Elle oriente le processus de formation sur l'apprenant. Elle utilise les ressources des théories de l'apprentissage pour modifier son comportement et favorise une individualisation de l'enseignement en fonction du rythme de l'apprenant pour maximiser cet apprentissage. Pour correspondre au critère « observable et mesurable », cette approche oriente la situation d'apprentissage sur le résultat. Elle permet de mesurer les progrès de l'apprenant de façon précise et d'atteindre ainsi une évaluation dite « objective », qui tente de se dégager de l'influence des personnalités en présence pour reposer sur des éléments concrets et connus dès le départ (Saint-Onge, 1992). Cette soi-disant « Objectivité » favoriserait ainsi des chances égales pour tous, principe cher à nos sociétés démocratiques.

Les taxonomies des objectifs pédagogiques permettent d'aider le concepteur de cours à vérifier la portée de ce qu'il propose aux étudiants (Saint-Onge, 1992;

Legendre, 1993). Bloom en 1956 constatait que 80 % des questions d'examens correspondaient aux deux niveaux inférieurs de sa grille taxonomique cognitive (connaître et comprendre). Malgré l'engouement pour la pédagogie par objectifs, la même étude reprise par d'autres vingt-cinq ans plus tard confirmait que les choses n'avaient pas changé, l'accent était souvent mis sur les plus faibles niveaux des taxonomies (Schubert, *in* Schierman *et al.*, 1992; Weinstein et Mayer, 1986).

### **1.1.1. Utilité des objectifs pédagogiques pour l'apprenant**

Plusieurs auteurs de guides destinés aux concepteurs des cours à distance proposent d'inclure des objectifs explicites pour accompagner les activités d'apprentissage dans les documents destinés aux étudiants (Rowntree, 1990, 1994; Zubot, 1993). Ils y voient un excellent moyen de communiquer les intentions pédagogiques du concepteur (Dessaint, 1995) et de guider ou orienter l'étudiant (Zubot, 1993). Ils constituent des indices pour assister la lecture et pour organiser le contenu (Landry, 1985).

Selon Tardif (1992), la discussion des objectifs de la tâche est une étape de la phase de préparation à l'apprentissage dans le modèle de l'enseignement stratégique. Cette phase « permet à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé. » (p. 324). Cette appropriation des objectifs pourrait également favoriser « la mise en projet » recommandée par La Garanderie (1988) et proposée comme étape préparatoire à l'apprentissage ou la lecture. La communication des objectifs pourrait également favoriser l'autonomie des étudiants à distance. Deschenes (1991a) affirme qu'il est important que les étudiants soient informés explicitement de toutes ces décisions; mieux encore, il faut solliciter leur participation en leur permettant de se situer par rapport aux objectifs généraux et de définir leurs propres sous objectifs (p. 43).

La présence des objectifs joue aussi un rôle positif sur la motivation et l'état affectif des étudiants (Landry, 1985). Deschênes *et al.* (1993a) proposent : « un balisage clair de la démarche d'apprentissage (contenu, concepts, objectifs) qui répondront au besoin d'être rassuré » (p. 342). Des facteurs importants de la motivation, telle que la définit Tardif (1992), comme la conscience de l'utilité de la tâche, la perception de la valeur et des exigences de la tâche, peuvent être favorisés par la présence des objectifs. Une étude expérimentale auprès d'élèves en classe au secondaire a démontré que la communication des objectifs aux élèves a des effets positifs sur la performance lors de l'évaluation des apprentissages (Tourneur, 1975). En plus de sa propre expérimentation, Tourneur a recensé une vingtaine d'études incluant les effets de la communication des objectifs sur l'apprentissage, « dans la majorité des cas, l'effet est important et significatif en faveur de la communication des objectifs » (p.76). L'utilité de la présence des objectifs serait toutefois moins importante si la structuration du contenu et la présence d'autres indicateurs rendent clair le but poursuivi.

Une autre étude menée par Jegede et ses collaborateurs (1995) auprès de 286 étudiants universitaires à distance révèle que ceux-ci utilisent les objectifs : ils s'en servent pour guider leurs études (ils sont l'énoncé des attentes du cours et aident à mesurer leur compréhension du matériel). Les étudiants affirment également qu'il est nécessaire d'inclure les objectifs dans le matériel d'étude au début, durant et à la fin.



Cette perception positive des objectifs corrobore une recherche de Martens et Valke (1993) dans laquelle les objectifs sont notés comme utilisés par 80% d'un groupe d'étudiants universitaires à distance et servent à l'apprentissage en profondeur dans 65 % des cas.

La communication des objectifs spécifiques présente cependant quelques désavantages. Elle pourrait limiter l'étudiant à ce qui est indiqué dans l'objectif. Dans une recherche (Melton, *in* Saint-Onge, 1992), des étudiants à qui on avait communiqué un objectif avant une lecture ont par la suite démontré une connaissance plus superficielle du texte. Il semble que ces étudiants se soient limités à sélectionner dans le texte les informations permettant de répondre à l'objectif. Ce cas démontre cependant davantage les limites des objectifs comportementaux qu'une conséquence défavorable de la communication des objectifs. En effet, comment pourrait-on reprocher aux étudiants d'utiliser les objectifs comme guide et de concentrer leurs efforts vers l'objectif si celui-ci décrit l'intention pédagogique véritable? Le problème se pose si on utilise un objectif superficiel, mais qu'on juge ensuite le travail de l'étudiant sur le manque de profondeur de sa compréhension.

D'autre part, la présence d'une série d'objectifs comportementaux contribue à imposer à l'étudiant une démarche dans laquelle il ne peut manifester d'autonomie et à lui enlever toute latitude dans l'autogestion de son apprentissage. Bien que pouvant présenter un bon taux de réussite pour les objectifs ainsi définis, ce type de procédures est limitatif sur le plan de la formation. Outre les désavantages du peu d'autonomie laissée à l'étudiant, il renvoie à une conception de la connaissance associée à un contenu fermé. Les désavantages liés à la communication des objectifs tiennent davantage au type de formulation et à l'orientation pédagogique qu'ils reflètent. Si la nécessité des objectifs définis selon les critères comportementaux classiques ne fait pas l'unanimité, la clarté de la démarche proposée semble nécessaire. Certains soutiennent d'ailleurs qu'il est important d'utiliser un moyen de communiquer les intentions d'apprentissage mais que sa forme exacte n'est pas critique (Misanchuk, 1994) et peut inclure des objectifs flous (*fuzzy objectives*) (Zubot, 1993), pouvant correspondre aux domaines mal définis de la connaissance.

### **1.1.2. Objectifs pédagogiques : critiques et évolution des conceptions**

Certains courants pédagogiques ont rejeté en bloc tout le processus de définition des objectifs d'apprentissage. Pour les tenants de la pédagogie dite libre, humaniste ou même sauvage, la pédagogie par objectifs tient du sombre complot. Les objectifs sont associés à l'approche mécaniste des machines à enseigner et de l'enseignement programmé, qui prétend individualiser l'enseignement pour mieux uniformiser les apprenants et créer ainsi une main d'œuvre docile pour l'industrie capitaliste.

L'approche de modifications des comportements ne tiendrait compte ni des aspirations individuelles puisque la « réponse attendue » est la même pour tout le monde, ni de la liberté puisque ce comportement désirable est imposé par le

Système. Si on reconnaît généralement le bien-fondé des objectifs pédagogiques, leur utilisation concrète engendre cependant plusieurs difficultés ou critiques

(Legendre, 1993). La première tient au découpage de la connaissance en petites unités, en objectifs spécifiques. Elle amène des problèmes à cause de sa centration sur des parties qui ne sont ni associées, ni intégrées alors que c'est davantage la relation entre les informations qui permet la construction des connaissances (Saint-

Onge, 1992; Meirieu et Davelay, 1992). La division en domaine d'objectifs peut également entraîner les enseignants à percevoir les étudiants comme ayant des caractéristiques cognitives, affectives et psychomotrices déconnectées les unes des autres (Schubert, 1986, *in* Schierman *et al.* 1992).

La difficulté et le temps nécessaires à leur rédaction rebutent plusieurs utilisateurs et provoquent paradoxalement une utilisation des plus faibles niveaux de la taxonomie.

Par exemple, un professeur désire que ses étudiants « comprennent » une notion complexe; devant la difficulté de définir cette compréhension en unités mesurables et observables, il se repliera vers des objectifs opérationnels comme « nommer ou identifier des éléments » qui se situent aux plus faibles niveaux de la taxonomie (Merrill, 1994c). Comme les objectifs affectifs ou les processus cognitifs supérieurs sont plus difficiles à mesurer, à traduire en objectifs mesurables, il choisira simplement de les omettre. L'optique comportementale génère également son lot de critiques. Inspirée du béhaviorisme, l'approche par objectifs a défini l'apprentissage en fonction de comportements, de « réponses » observables et mesurables. Elle oblitère ainsi le processus cognitif ou affectif non immédiatement observable (Saint-Onge, 1992).

Comme le ferait un médecin qui s'occuperait des symptômes et non de la maladie, l'optique comportementale se centre sur les manifestations extérieures plutôt que sur le processus interne de l'apprentissage. Comme les symptômes sont utiles pour établir un diagnostic, les comportements sont utiles pour évaluer l'apprentissage, ils n'en sont pas la finalité.

La spécification des objectifs pose également le problème de la définition même de la connaissance. Les objectifs sont généralement basés sur une analyse de contenu, un contenu fini qu'on peut découper en petites unités. La finalité de l'apprentissage sera de permettre de reproduire cette connaissance par des comportements de l'apprenant.

Cette façon de voir suppose que le professeur ou le concepteur connaisse « la » bonne réponse qui est une vérité objective. Cette conception peut être remise en question, en particulier par l'approche constructiviste qui prétend que la connaissance peut être représentée différemment selon les individus et les contextes (Deschênes *et al.* 1996).

L'évolution des théories cognitives a permis d'aller plus loin dans la définition des objectifs basée sur l'analyse systématique des contenus ou des tâches à effectuer.

D'autres classifications ont vu le jour, par exemple les travaux de Gagné (1970), de Gagné et Briggs (1974) et de D'Hainaut (1980; 1990). Le design de l'apprentissage a évolué (Romiszowski, 1981; Merrill, 1994c; Brien, 1994) et la définition stricte des objectifs comportementaux est alors remplacée par une approche par compétences ou capacités (CEPEC, 1991; Saint-Onge, 1992). Les critères y perdent leur dimension absolue et deviennent des indicateurs de réussite.

### **1.1.3. Approche constructiviste**

L'approche constructiviste présente une conception fondamentalement différente de la connaissance définie comme une représentation mentale de l'apprenant. La connaissance, plutôt que le résultat de l'assimilation d'une donnée, est une construction émergeant à la fois de l'activité mentale de l'individu et de son expérience (Deschênes, 1994). Pour sa part, Spiro postule que dans la vie réelle, les

domaines complexes de connaissance sont peu ou mal structurés : les informations ne se présentent pas de façon linéaire ou hiérarchique et les mêmes informations peuvent prendre un sens différent selon les situations ou les contextes. Pour aborder ces domaines mal structurés, l'apprenant doit développer une « flexibilité cognitive » (Spiro *et al.* 1992), « un processus souple d'assemblage de ces connaissances permettant la construction d'une représentation nouvelle propre à chaque situation » (Deschênes, 1995, p. 119). Selon Deschênes et ses collègues (1996), le constructivisme propose trois principes fondamentaux pour la formation : la connaissance est construite par l'apprenant et non pas transmise et stockée, l'apprentissage nécessite l'engagement d'un apprenant actif qui construit ses représentations grâce à des interactions avec du matériel ou des personnes et le contexte joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Étant donné l'importance de ce contexte et de l'utilisation d'activités authentiques pour l'apprenant, des activités intégrant le cognitif, le métacognitif, l'affectif et le psychomoteur sont donc nécessaires. Le constructivisme ne remet cependant pas en question que l'acte pédagogique implique une intention de promouvoir le développement de capacités ou de compétences chez l'apprenant (Duffy et Jonassen, 1992). Si les activités d'apprentissage demeurent conçues en fonction d'un certain objectif lors de la conception de matériel pédagogique, cet objectif sera exprimé en fonction d'une opération cognitive ou d'un processus à activer plutôt que d'un résultat comportemental.

#### **1.1.4. LES CATÉGORIES D'OBJECTIFS**

Les objectifs auxquels peuvent être associées des activités d'apprentissage proposées se subdivisent en cinq catégories ou domaines : *cognitifs, affectifs, motivationnels, psychomoteurs, métacognitifs*.

##### **1.1.4.1. Les objectifs cognitifs**

La première catégorie est celle des objectifs cognitifs qui portent sur les connaissances dans un domaine conceptuel, sur des processus de traitement de l'information directement reliés au contenu disciplinaire retenu (Deschênes *et al.*, 1989b). Le plan cognitif peut ainsi se répartir entre plusieurs opérations cognitives. L'imprimé étant de loin le support le plus utilisé en formation à distance, ces opérations cognitives établissent un parallèle avec les stratégies utilisées pour la lecture (Deschênes, 1991b, 1993; Deschênes *et al.* 1992).

##### **1.1.4.2. L'activation des connaissances**

Est une étape de préparation du processus de lecture stratégique (Deschênes, 1991b) qu'il serait avantageux d'utiliser en formation à distance. Sur le plan cognitif, l'activation des connaissances est nécessaire pour donner un point d'ancrage significatif permettant de réaliser l'intégration des nouvelles connaissances (Tardif, 1992). Les nouvelles informations doivent être reliées aux structures de connaissances existantes pour que l'apprenant puisse se les approprier.

De nouvelles informations conceptuelles qui entrent en conflit avec des connaissances antérieures risquent également d'être ignorées par l'apprenant ou de créer des états affectifs négatifs qui auront pour effet de diminuer la motivation et l'engagement dans la tâche d'apprentissage (Deschênes *et al.* 1993a).

**1.1.4.3. La sélection** des informations importantes : pour que l'apprenant puisse accéder efficacement au sens d'un texte, il doit être capable d'en identifier les informations importantes. Pour aider le lecteur dans son processus de sélection,

**1.1.4.4.** les concepteurs de cours lui fournissent souvent une liste de questions se rapportant directement au texte (Deschênes, 1991b). L'utilisation de ce type d'items d'apprentissage est fortement répandue même si son efficacité pour l'apprentissage est discutable à plus d'un titre. Il serait préférable de proposer au lecteur « un processus d'auto-questionnement lui permettant de poser ses questions et d'en trouver les réponses » (p. 37).

**1.1.4.5. L'organisation** des connaissances est fondamentale pour l'apprenant puisque c'est une des caractéristiques particulières des experts par rapport aux novices. Plus les informations sont organisées, plus il sera facile de les rappeler en mémoire (Tardif, 1992). L'organisation consiste à « construire des relations entre les informations afin d'élaborer une représentation mentale cohérente formant un tout. [...] Elles (les stratégies d'organisation) comprennent le regroupement, la mise en séquence temporelle, la production de schéma ou toute autre forme de structuration de l'information » (Deschênes, 1991b, p. 37).

**1.1.4.6. L'intégration** consiste à « insérer la représentation des connaissances nouvelles dans une structure préexistante la rendant plus familière et plus facilement récupérable. » (Deschênes, 1991b, p. 39). Avec l'organisation, l'intégration s'apparente aux stratégies d'élaboration (Weinstein *et al*, 1986) où l'étudiant ajoute à ce qui lui est présenté, lui permettant de rendre les informations significatives pour lui (Tardif, 1992; Herman *et al*, 1992). Des activités comme l'essai, l'opinion et la synthèse peuvent favoriser l'intégration de connaissances complexes (Deschênes, 1991b).

**1.1.4.7. Le transfert** est la capacité d'utiliser les connaissances apprises ou les compétences développées dans un nouveau contexte ou dans le contexte de la vie de tous les jours. L'absence ou la faiblesse du transfert génère les critiques les plus virulentes du système éducatif (Tardif, 1992). Pour que le transfert se produise, des conditions sont nécessaires : l'apprenant doit percevoir les liens de ressemblance entre les situations, centrer son attention sur les données de base du problème et être capable d'extraire des règles à partir des nombreux exemples présentés (Tardif, 1992). Des activités qui s'intègrent au milieu réel ou qui s'en rapprochent, les études de cas, les simulations (Deschênes, 1991b) et la résolution de problèmes sont des activités qui favorisent le transfert.

**1.1.4.8. La généralisation** ou *conceptualisation* consiste à dégager des principes, des lois plus générales à partir de concepts ou d'exemples (Deschenes *et al*, 1989b). C'est une opération cognitive complexe qui demande des opérations préalables d'organisation et d'intégration des idées et qui peut être associée au transfert. La capacité de généralisation ou de conceptualisation devient particulièrement importante au niveau universitaire.

**1.1.4.9. La répétition** fait partie des procédés mnémotechniques reconnus. C'est une opération cognitive que les concepteurs utilisent pour favoriser la stabilisation à long terme des connaissances. « Comprendre ne suffit donc pas pour retenir et il faut se les répéter au-delà du sentiment qu'on a de les connaître pour que la trace soit durable » (Romainville et Gentile, 1990). Par la répétition, une activité qui nécessitait auparavant des opérations mentales complexes (Merrill, 1994b) peut devenir un automatisme. Son utilité est peut-être évidente pour le développement d'habiletés (apprendre à conduire une voiture ou utiliser des règles de grammaires par exemple), mais elle est aussi présente dans la résolution de problèmes où cette résolution est « un automatisme » pour l'expert, alors qu'elle nécessite un processus

**1.1.4.10.** mental laborieux pour le novice. La répétition doit cependant être significative, les informations doivent être reliées aux connaissances antérieures (De Koninck, 1996; Romainville et Gentile, 1990) et faire appel à l'application, pas seulement à la mémorisation (Merrill, 1994a)

**1.1.4.11. La récupération :** les items d'apprentissage peuvent avoir comme objectif la récupération des connaissances. Ces items sont utilisés par le concepteur pour vérifier l'apprentissage réalisé, ils servent à la notation. Ce sont par exemple des questions d'examen sous surveillance où l'étudiant doit reproduire les informations lues dans un manuel. La présence d'items de récupération peut être importante parce qu'elle a une influence sur les stratégies de lecture et d'étude de l'étudiant. Marton et Säljö (1976 in Romainville, 1993) avaient déjà démontré que les étudiants adaptent leurs stratégies en fonction de leur anticipation des exigences de l'évaluation. Lorsque l'évaluation demande un traitement de surface de l'information, les étudiants en feront un traitement superficiel même si leurs habitudes normales d'étude favorisaient le traitement en profondeur.

**1.1.5. Les objectifs affectifs** Les objectifs sont de type affectif lorsqu'ils portent sur les émotions, les sentiments et les attitudes qui peuvent modifier les conditions d'apprentissage ou qui sont en rapport avec le domaine conceptuel du cours (Bilodeau *et al*, 1997). Les *émotions* sont des réactions émotives associées au contexte d'apprentissage par rapport à la tâche ou au contenu. La stimulation des zones cérébrales associées aux émotions joue un rôle primordial dans l'apprentissage (Marchand, 1998). « L'émotion est un élément moteur très fort qui nous pousse à réagir d'une façon particulière, tout spécialement dans des situations d'aide, de support, de tension, de détresse, d'autorité ou d'affrontement. » (Grisé et Trottier, 1997). Par exemple, une activité d'apprentissage peut avoir comme objectif de faire ressentir une émotion qui pourra par la suite être conceptualisée et évaluée en fonction des nécessités des attitudes professionnelles à développer.

L'*aspect affectif des concepts* se réfère à l'ensemble des émotions associées aux connaissances à développer. L'intention pédagogique de modifier l'aspect affectif des concepts peut se retrouver dans plusieurs domaines. Elle passe par une « conceptualisation de l'émotion associée à une situation vécue, en utilisant les mots appropriés pour représenter ce concept » (Grisé et Trottier, 1997).

Les *attitudes* peuvent être définies comme un « état d'esprit, disposition intérieure qui incite à une manière d'agir » (Legendre, 1993). Les attitudes supportent donc les comportements et peuvent être considérées comme un ensemble d'affectif, de cognitif et de comportement (Lebrun et Berthelot, 1991). Dans le cadre d'une formation professionnelle, elles se traduisent par un ensemble d'habiletés d'ordre socio-affectif (traits de personnalité, habiletés relationnelles, engagement professionnel) qui caractérisent l'action professionnelle. (Grisé et Trottier, 1997).

Grisé et Trottier (1997) citent : « Le Service de développement des programmes (1990) affirme pour sa part que l'acquisition d'attitudes essentielles au succès professionnel fait partie des buts généraux et que cette acquisition est un des éléments du développement des compétences qui permettra à l'individu d'assumer pleinement son rôle sur le marché du travail » (p. 4).

Selon Pocztar (1979), une des raisons de Bloom et son équipe de diviser les objectifs en trois domaines était de faire place aux aspects affectifs et psychomoteurs, trop souvent ignorés ou sous-estimés et dévalorisés. L'examen

D'ouvrages traitant de pédagogie universitaire (Prégent, 1990; Piccinin, 1992) ou de formation à distance (Dessaint, 1995) permet de constater que les objectifs affectifs ne semblent pas une préoccupation importante. Pourtant, la pertinence de cette composante est largement reconnue. Il existe en effet plusieurs obstacles à l'inclusion des objectifs affectifs : l'imprécision des concepts ou la divergence des définitions, les limites floues entre l'affectif et le cognitif, la pauvreté ou l'insuffisance des instruments de mesure, la méconnaissance des processus d'apprentissage affectifs, le laps de temps nécessaire à la modification des attitudes (De Landsheere et De Landsheere, 1989; Lebrun et Berthelot, 1995) et la difficulté de définir les objectifs en termes opérationnels (Lebrun et Berthelot, 1995). Il existe également une sorte de freinage culturel, attitude (De Landsheere et De Landsheere, 1989) qui limite l'intervention dans un domaine aussi personnel. Agir sur les émotions, modifier les attitudes peuvent être associés à une forme de « manipulation ». Ces réticences s'atténuent si le concepteur ne cherche pas à réduire le domaine affectif à des énoncés de comportements observables et si ces intentions pédagogiques sont clairement communiquées à l'apprenant. De plus, l'absence de l'affectif est illusoire puisque l'apprenant ressentira des émotions, réagira à l'aspect affectif des concepts et aura des attitudes personnelles qui affecteront son apprentissage. (De Landsheere et De Landsheere, 1989).

**1.1.6. Les objectifs motivationnels** Les activités d'apprentissage peuvent avoir comme objectif d'intervenir sur la motivation en suscitant l'intérêt, en utilisant le rappel d'expériences personnelles, en interpellant le désir et la volonté d'agir en vue de la réalisation de la tâche cognitive (Deschênes *et al.*, 1989b). Pour Lebel (1989, *in* Deschênes, 1991b), la motivation « renvoie à l'énergie qui pousse l'apprenant à agir pour réaliser la tâche » (p. 33). Le quoi et combien les étudiants apprennent relèvent de leur engagement autonome dans le processus d'apprentissage. Cet engagement repose sur des variables affectives personnelles (incluant la motivation) qui influencent comment ils abordent une tâche d'apprentissage (McCombs et Whisler, 1989). Loin d'être une caractéristique intrinsèque, la motivation est plutôt interactionnelle, c'est-à-dire qu'elle est sujette à l'influence des personnes en interaction (Charest, 1996). Elle est aussi modulée par la représentation que se fait l'apprenant des buts, de la tâche et de ses propres capacités : la tâche vise-t-elle l'apprentissage ou l'évaluation, la juge-t-il valable et utile à son apprentissage, se voit-il capable de rencontrer les exigences posées (Tardif, 1992). Pour le concepteur, le maintien de la motivation des étudiants est un aspect important dans l'élaboration de toutes les activités ou les textes d'apprentissage; des activités spécifiques peuvent aussi avoir un objectif motivationnel.

#### **1.1.7. Les objectifs psychomoteurs**

Les objectifs de type *psychomoteur* visent l'acquisition d'une capacité

Psychomotrice (savoir-faire) ou d'un comportement (faire) (Bilodeau *et al.* 1997; Deschênes, 1991a). Dans la formation universitaire, ce type d'objectifs est exclu Soit explicitement (Dessaint, 1995), soit implicitement par l'absence de référence à Ce domaine, quand ce n'est pas une référence exclusive aux objectifs cognitifs (Dalceggio, 1990; Prégent, 1990).

La conception populaire réduit le domaine psychomoteur à la seule croissance physique, conception explicite à propos de la formation supérieure à distance (Dessaint, 1995) ou encore, elle est formulée en activités qui sollicitent la musculature (Chamberland *et al.*, 1995). Le domaine psychomoteur peut être

Considéré comme relevant de l'entraînement, de la formation professionnelle associée à une sorte de « classe inférieure de l'éducation » (Romiszowski, 1981). Quant à la taxonomie américaine de Harrow (1977), elle classe les objectifs psychomoteurs selon cinq catégories, des *mouvements réflexes* jusqu'à la *communication gestuelle*. La conception européenne est différente; elle comprend une gamme de composantes psychomotrices comme la motricité fine, globale, la perception sensorielle, la réponse de relaxation, les notions spatiales et temporelles, etc. (Durivage, 1987; Lauzon, 1990). Comparativement à la conception populaire, ces deux perspectives font un traitement raffiné de ce domaine, ce qui lui rend toute son ampleur et sa pertinence dans les activités d'apprentissage. L'intérêt des objectifs psychomoteurs prend de l'importance dans le cadre d'une approche constructiviste où la situation « authentique » favorisant l'apprentissage engage l'apprenant aussi sur le plan psychomoteur. L'inclusion d'activités à composantes psychomotrices peut sembler farfelue en formation à distance. Pourtant, le problème engendré par la distance n'est pas celui de la réalisation des activités, mais plutôt leur évaluation ou leur contrôle. Et, même cette difficulté peut être contournée par l'auto-évaluation de l'étudiant, par l'utilisation de moyens de communication visuelle ou par le recours à l'évaluation en face à face par l'institution ou par des experts issus du milieu de l'apprenant.

#### **1.1.8. Les objectifs métacognitifs**

La métacognition renvoie à une prise de conscience et à la maîtrise des processus cognitifs (Noël, 1991). Le concept de métacognition comprend deux dimensions : les connaissances portant sur les connaissances ou métaconnaissances (Allal, 1993, *in* Dessaint, 1995) et les stratégies de gestion de l'apprentissage.

**1.1.9. La métaconnaissance** de soi peut sembler naturelle pour l'apprenant adulte. Toutefois, même si l'injonction à la sagesse « **Connais-toi toi-même** » est connue depuis fort longtemps, sa concrétisation par l'étudiant est un processus qui ne s'arrête pas à l'enfance. Quant à la métaconnaissance des tâches et des stratégies d'apprentissage, elle est encore plus loin d'être évidente (Deschênes, 1991b). Par exemple, combien d'étudiants adultes ont déjà appris à conceptualiser les stratégies de lecture ou d'étude qu'ils utilisent? L'utilisation des *stratégies* métacognitives de planification, de régulation et d'évaluation est importante pour la réussite scolaire (Dessaint, 1995). Ce contrôle par l'étudiant concerne différents aspects de la situation d'apprentissage : tâches, stratégies, objectifs, temps, aspect affectif, motivation, connaissances. En formation à distance, l'étudiant doit faire preuve de plus d'autonomie, particulièrement dans la gestion d'un ou des aspects de son activité d'apprentissage (Deschênes, 1991a) et l'utilisation des stratégies métacognitives est nécessaire. La personne autonome doit être capable de connaître ses propres stratégies pour les utiliser, savoir ce qu'elle ne sait pas pour pouvoir aller chercher les informations, être capable de planifier, de réguler et d'évaluer sa progression. En plus d'inclure des activités d'apprentissage portant sur des objectifs métacognitifs, l'utilisation des stratégies métacognitives peut être favorisée en permettant à l'étudiant de contrôler différents aspects de la situation de formation.

#### **BUT, OBJECTIF GÉNÉRAL, OBJECTIF TERMINAL D'INTÉGRATION**

Une confusion a généré un certain flou dans les appellations. La distinction entre but et objectif paraît simple. Pourtant il est assez fréquent de raisonner en termes de buts : dans ce cas, les objectifs sont élaborés en fonction d'une simple décomposition du métier. Mais alors on confond dérivation et spécification et, si cet

amalgame ne prête pas à conséquence pour les métiers où les savoir-faire d'exécution sont prépondérants, il conduit à des impasses dans le cas d'autres formations. Les objectifs se distinguent des buts en ce qu'ils sont toujours définis pour être mis en œuvre dans un contexte éducatif et non pas professionnel.

Chez MAGER, l'objectif hiérarchiquement le plus élevé est qualifié de général. La démarche de spécification est présentée comme un mécanisme descendant où, par des approches successives, on aboutit à la définition d'objectifs plus spécifiques. Ce schéma laisse croire que la spécification est une opération linéaire au cours de laquelle le pédagogue n'aurait qu'à se contraindre à plus de rigueur pour identifier des capacités élémentaires et évaluables. Il risque ainsi de confondre but et objectif. Nous avons choisi, suivant en cela partiellement De KETELE, la dénomination d'**objectif terminal d'intégration** qui présente les avantages suivants :

- elle se différencie nettement de la notion de but ;
- elle indique clairement le lien avec la procédure d'évaluation ;
- elle fait apparaître la nature composite de cet objectif.

## **1.2.La conception algérienne\***

### **1.2.1. Qu'est-ce qu'un objectif selon les documents du ministère ?**

Énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action.

En pédagogie, un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura (ou saura faire) après apprentissage. Les objectifs sont normalement dérivés des finalités de l'éducation et des objectifs généraux de formation, lesquels se décomposent en objectifs intermédiaires de différents niveaux, puis en objectifs spécifiques.

Les caractéristiques de chaque niveau d'objectifs :

#### **Une finalité :**

Elle est une affirmation de principe à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation.

#### Exemple :

« L'enseignement des langues étrangères vise à favoriser :

- l'accès à une documentation simple.
- La connaissance des cultures et des civilisations étrangères.
- Le développement de la compréhension entre les peuples.

Ainsi cet enseignement permettra « une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde »

Ordonnance N° 76/45 du 16 avril 1976.

#### **Un but :**

Il est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu à travers un programme ou une action de formation.

#### Exemple :

L'enseignement du français a pour but de :

- développer chez l'apprenant l'acquisition de moyens linguistiques et langagiers lui permettant :
- d'utiliser la langue en situation de communication et d'échange.
- de faciliter l'expression personnelle et la créativité.

\* : source <http://www.oisifle.com>



- de s'initier à l'analyse de documents authentiques.
- de développer, autour de thèmes universels et problématiques actuelles, une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturelles.

A la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre de :

- accéder à une documentation diversifiée en langue française.
- utiliser le français dans des situations d'enseignement...
- prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux (...)

En résumé, nous dirons qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.

### **Un objectif général :**

Est un énoncé d'intention pédagogique relativement large ; l'objectif général peut être également appelé objectif terminal d'intégration. Il décrit « une compétence ou un ensemble de compétences que l'apprenant doit posséder au terme d'une séquence d'apprentissage.

#### Exemple :

A l'issue du projet didactique III, « l'apprenant sera capable de produire par écrit le récit d'un événement fictionnel. »

### **Un objectif spécifique :**

Est issu de la démultiplication d'un objectif général. C'est une activité visible, une réaction observable et évaluable que l'enseignant souhaite voir se manifester chez l'apprenant. Il s'agit donc de la description d'un ensemble de comportements (performances) qu'un enseignant désire voir l'apprenant capable de réaliser.

Pour formuler clairement un objectif spécifique, MAGER propose les critères suivants :

-Décrire le comportement : comportement est synonyme d'action observable. Il faut décrire ce que l'apprenant sera capable de réaliser pour prouver qu'il a atteint l'objectif. C'est une règle de formulation obligatoire.

-Décrire les conditions : MAGER recommande de spécifier le contexte, les conditions dans lesquelles devra se manifester ce comportement. Le fait de préciser ces conditions permet de mieux cerner, de mieux limiter la portée de l'objectif. Les conditions peuvent être des précisions (« étant donné... »), Des autorisations (« avec l'aide de... »), Des restrictions (« sans aucune référence »).

- Préciser un seuil de réussite : Pour MAGER, la précision d'un critère de performance peut accroître la clarté d'un objectif spécifique. Le fait de préciser la performance minimale permet de juger de l'atteinte des objectifs.

MAGER propose de spécifier la performance minimale acceptable en précisant par exemple un temps limite ou en indiquant un pourcentage de bonnes réponses.

Exemple : L'apprenant sera capable d'écrire un fait divers de 8 lignes en employant quatre phrases à la forme passive, sans erreurs...

Par ailleurs, en d'autres termes, LANDSHERE estime qu'un objectif précis doit satisfaire les cinq exigences opérationnelles suivantes :

- 1) Qui produira le comportement souhaité ?
- 2) Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ?
- 3) Quel sera le produit de ce comportement (performance) ?
- 4) Dans quelles conditions le comportement doit-il avoir lieu ?
- 5) Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ?

Exemple :

1. L'apprenant de 1<sup>ère</sup> A.S...
2. saura écrire...
3. un récit de fiction...
4. en imaginant lui-même l'histoire...
5. le récit devra être écrit au passé (passé simple + imparfait) reproduisant le modèle d'expression (SI+DE+SF), le texte doit être écrit en une heure et ne doit pas dépasser 10 lignes.

### **Les moyens d'évaluation :**

A ce niveau, les énoncés sont tellement précis qu'on ne peut plus les considérer comme des objectifs : ce sont des tâches d'évaluation.

Plus précisément, une tâche est une question d'examen telle qu'elle apparaîtrait dans un éventuel questionnaire sur la matière. Pour chaque objectif spécifique, il est possible d'élaborer de nombreuses tâches d'évaluation susceptibles de démontrer que l'objectif spécifique a été atteint. Une tâche peut être plus ou moins complexe, elle peut intégrer plusieurs habilités (exemple en expression écrite) et donc correspondre à plusieurs objectifs spécifiques. Chaque tâche doit « être observable et quantifiable ou qualifiable, ce qui nécessite des consignes dont les verbes sont très précis » MORISSETTE. Ces verbes sont appelés « verbes consignes ».

Exemple : souligner, cocher, choisir, compléter, écrire, élaborer, indiquer, dire...

### **FORMULER UN OBJECTIF.**

Sur le plan de la formulation des objectifs, deux éléments sont à considérer. D'une part, cet objectif porte sur une partie principale de la matière enseignée, d'autre part, l'objectif est associé à l'une ou l'autre des taxonomies : il doit refléter un des différents niveaux taxonomiques selon l'intention de celui qui le formule. Pour permettre de mieux cerner la nature de ce qui est attendu, il s'est développé des taxonomies qui portent sur l'un ou l'autre des domaines du savoir : le domaine cognitif concerne les connaissances et les habilités intellectuelles, le domaine

affectif est associé aux attitudes, aux valeurs, aux intérêts, aux représentations, le domaine psychomoteur concerne les habilités motrices. Le verbe utilisé traduit cette intention.

Exemple : l'apprenant sera capable de retrouver l'organisation d'un texte narratif. (Analyse).

### **Les taxonomies :**

Définition : une taxonomie est un outil de traitement d'un cours dans une perspective d'évaluation.

En pédagogie, on parle de taxonomie d'objectifs pédagogiques pour classer les niveaux de définition de ces objectifs.

Elle présente :

- Un principe de classement d'objectifs.
- Une classification hiérarchisée qui met en œuvre ce principe en produisant des

catégories.

- Des exemples illustrant ces catégories.

Elle permet, quand on veut organiser un cours de façon à pouvoir évaluer la progression chez les apprenants, de :

- Construire une table de spécification qui permet, en appliquant sa classification à un contenu, de déduire des objectifs comportementaux évaluable.

- Analyser des objectifs déjà existants.

- Hiérarchiser ces objectifs et donc graduer la progression du cours.

### **La taxonomie de BLOOM**

Benjamin BLOOM, célèbre docimologue américain, il est le père de la première classification hiérarchisée ou taxonomie des objectifs pédagogiques.

La taxonomie du domaine cognitif de BLOOM (1956): Le domaine cognitif recouvre tout ce qui fait essentiellement appel à la connaissance, aux activités intellectuelles, aux démarches de pensée :

Ecrire un article de presse.

Résoudre une équation du premier degré.

On y distingue 6 niveaux (catégories) hiérarchisés, chacun caractérisant des activités intellectuelles de plus en plus complexes :

#### **Catégories :**

1. **Connaissance** (mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes)

2. **Compréhension** (restitution du sens des informations dans d'autres termes).

3. **Application** (utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé).

4. **Analyse** (identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées).

5. **Synthèse** (réunion ou combinaison des parties pour former un tout).

6. **Evaluation** (formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs).

#### **Remarque :**

Les deux premiers niveaux sont dits « inférieurs » car ils traitent d'opérations intellectuelles presque automatisées.

Les quatre derniers niveaux sont dits « supérieurs » parce qu'ils abordent des actes intellectuels complexes mettant en jeu toutes les opérations précédentes.

Une telle hiérarchisation ne va pas sans poser problème, notamment pour les niveaux 4, 5 et 6 (analyse, synthèse, évaluation), car il est extrêmement difficile de séparer, dans une réponse donnée, ce qui relève de l'analyse, de la synthèse ou de l'évaluation.

#### **Comment formuler un objectif spécifique?**

Les enseignants, quand il leur arrive de définir leurs objectifs, ont une prédilection marquée pour des verbes ne renvoyant pas toujours à des comportements observables. Il faut par conséquent savoir à quel niveau « taxonomique » l'enseignant intervient ou conçoit son enseignement.

En d'autres termes, l'enseignant est-il dans un enseignement mentaliste ou comportemental (procédural) ?

Le tableau suivant nous permettra de mieux saisir la différence entre objectifs mentalistes et objectifs comportementaux :

Objectif mentaliste :	Objectifs comportementaux :
1. Saisir le sens d'un texte. 2. Connaître l'accord du participe passé employé avec avoir. 3. Connaître le poème... 4. Savoir la table de multiplication.	1. Reclasser dans l'ordre les 3 parties du texte... 2. Ecrire la terminaison des cinq participes passés suivants (dans 3 cas le COD est placé devant)... 3. Réciter le poème face à la classe en s'aidant d'un dessin par strophe... 4. Inscrire le chiffre manquant dans des exercices de structures suivantes : $2 \times 2 =$ $2 \times = 8$ $2 \times 6 =$ $2 \times = 16.$

Remarque :

Dans la formulation d'un objectif, il faut mettre un seul verbe.

Voici une liste de verbes :

a) Pour des activités non observables ou mentalistes :

Faire confiance, apprécier, croire, imaginer, se familiariser, saisir la portée, connaître, comprendre, savoir, saisir le sens de..., prendre plaisir à, étudier, penser, accepter...

b) Pour des activités observables ou « comportementales » :

Ecrire, énoncer, nommer, énumérer, étiqueter, dessiner, choisir, décrire, résoudre, réciter, identifier, opposer, composer, désigner, couper, classer, calculer, ...

Comment choisir un verbe pour définir la performance.

L'énoncé de l'objectif doit être écrit de telle sorte que la performance soit observable. Le choix du verbe est capital.

- Proscrire les verbes dont les significations sont multiples, imprécises ou abstraites :

Savoir, connaître, comprendre, observer, apprécier, saisir le sens, intérioriser, réfléchir, ...

Ces verbes ne sont pas suffisamment précis pour définir clairement ce que nous attendons de l'élève en fin de séquence. Ils font référence à une démarche mentale que nous ne pouvons évaluer.

- Employer des verbes d'action :

Pour vérifier que l'apprenant sait, comprend, analyse, apprécie, etc., il est nécessaire, lors de la rédaction de l'objectif, d'employer des verbes d'action qui illustrent concrètement ce que l'apprenant doit faire.

Exemples : lorsque l'objectif porte sur :

La connaissance	La compréhension	L'application	L'analyse	La synthèse	L'évaluation
Citer	Démontrer	Adapter	Décomposer	Assembler	Justifier en...
Copier	Déterminer	Appliquer	Diviser	Construire	Evaluer selon
Décrire	Expliquer	Employer	Extraire	Créer	les critères
Définir	Interpréter	Etablir	Rechercher	Produire	suivants...
Désigner	Préciser	Mettre en	Simplifier	Rassembler	Optimiser...
Inscrire	Trouver	œuvre	Séparer	Remettre en ordre	Vérifier par...
Nommer	Résumer	Poser	Identifier	Réorganiser	Enumérer par
Sélectionner	Traduire	Représenter	...	...	ordre de...
...	...	Utiliser			Interpréter
		...			...

Cette liste n'est pas exhaustive. D'autre part, il est souvent nécessaire au moment de l'évaluation, de rendre la performance encore plus explicite en faisant suivre le verbe d'un indicateur de performance (de réussite) :

Exemples :

- Désigner en cochant...
- Expliquer à l'aide d'exemples...
- Identifier en coloriant...
- Evaluer selon les critères suivants...

### COMPORTEMENT OBSERVABLE ET TAXONOMIE.

D'après B. BLOOM In Taxonomie des objectifs pédagogiques Le domaine cognitif. Presses de l'université du Québec 1975.

La classification des finalités cognitives se distingue en 6 catégories fondamentales :

<b>Catégories</b>	<b>C'est...</b>
<b>Connaître</b>	Définir, distinguer, acquérir, identifier, rappeler, reconnaître...
<b>Comprendre</b>	Traduire, illustrer, représenter, dire avec ses mots, distinguer, réécrire, réarranger, expliquer, démontrer...
<b>Appliquer</b>	Appliquer, généraliser, relier, choisir, développer, utiliser, employer, transférer, classer, restructurer...
<b>Analyser</b>	Distinguer, détecter, classer, reconnaître, catégoriser, déduire, discerner, comparer...
<b>Synthétiser</b>	Ecrire, relater, produire, constituer, transmettre, modifier, créer, proposer, planifier, projeter, spécifier, combiner, classer, formuler...
<b>Évaluer</b>	Juger, argumenter, valider, décider, comparer...

## 2. Les origines et les fondements théoriques de l'approche par compétence

### 2.1.1. Le contexte : vers la globalisation des systèmes scolaires

Toute réforme scolaire obéit à des visées politiques qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération. À cet égard, plusieurs critiques dénoncent le fait que les écoles dépendent davantage de l'économie que de l'État : il s'agit alors de développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance. Au Canada, comme c'est le cas dans certains cantons suisses, les réformes scolaires se fondent sur des principes issus du monde de l'industrie.

On comprend alors mieux le mouvement mondial en faveur de la décentralisation extrême du pouvoir. Aux États-Unis, par exemple, on parle de « site-based management » et « out-based éducation » (Glatthorn, 1993) pour désigner un mode de gestion centré sur l'école dont on n'attend ni plus ni moins qu'une performance inscrite dans des palmarès dressés chaque année par des spécialistes de la mesure de la qualité<sup>1</sup>. La compétition est plus que jamais à l'ordre du jour ! C'est là une évidence, les systèmes scolaires se trouvent aujourd'hui à un tournant : il leur faut, comme on dit, « négocier la courbe ». On les enjoint, d'une part, de mettre en place des dispositifs de formation axés sur des résultats attendus, mesurables et quantifiables et, de l'autre, de respecter le rythme d'apprentissage des élèves selon les prescriptions du constructivisme et du socioconstructivisme<sup>2</sup>.

Pour répondre à ce dogme de l'efficacité, le curriculum scolaire « idéal » porte sur les matières de base – mathématiques, sciences naturelles et langues étrangères – et n'accorde qu'une place réduite aux disciplines dites culturelles. C'est ainsi que les enseignants se retrouvent face à un dilemme : adhérer à une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, ou alors à une approche de l'action pédagogique considérée comme un processus qui favorise le développement de la personne sous tous ses aspects. Tous les secteurs des systèmes éducatifs sont touchés : préscolaire, secondaire, et universitaire : aucun d'eux n'échappe à l'APC. Il va de soi que la **formation des enseignants**, du fait qu'elle soit reliée aux réformes de l'éducation en cours, est touchée de plein fouet, comme le font remarquer du reste plusieurs auteurs (Tedesco, 1996 ; Elliott et coll., 1999). Curieusement, les réformateurs sont peu enclins à prendre en considération les pratiques courantes des intéressés et proposent plutôt des mises au point sur l'APC souvent expédiées en quelques jours. Certes, la profession enseignante évolue et nécessite des mises à jour constantes pour que les enseignants soient en mesure d'affronter de nouveaux défis, pour occuper l'espace qui leur revient dans ce monde en changement. Mais qui pourrait croire qu'une intervention inspirée de la *tabula rasa* soit une façon valable d'améliorer la situation.

---

1- Dans plusieurs États, les enseignants sont soumis à des évaluations fondées sur des bilans de compétences dont les employeurs se servent pour leur attribuer un salaire au « mérite ». Cette façon de procéder est en voie de mise en place dans certaines commissions scolaires du Québec.

2- Rappelons pour mémoire que le constructivisme, dont le chef de file fut Piaget (1896-1980), désigne une école de pensée selon laquelle le sujet construit ses connaissances et assume son processus d'apprentissage : il est le « créateur » de ses connaissances. Le socioconstructivisme, inspiré des travaux de Vygotsky (1896-1934), est considéré comme une branche du courant précédent : l'élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs. La conception du psychisme humain est, selon cet auteur, largement influencée par l'environnement social.

**L'importance** de retracer l'origine de l'APC et de mettre en perspective son impact sur les entreprises de formation et d'éducation apparaît évidente. On le sait bien, ce sont les postures philosophiques, psychologiques et politiques qui infléchissent les actions éducatives, voire l'activité éducative dans son ensemble. Mais avant d'aller plus loin, il me paraît essentiel d'insister sur la notion même de *compétence(s)* dont l'usage abusif contribue largement à l'instauration d'une pensée unique dans la plupart des champs de l'activité humaine.

### **2.1.2. La notion de compétence et ses nombreuses interprétations**

Ce mot que l'on retrouve aujourd'hui sur toutes les lèvres reste difficile à définir de façon satisfaisante. Tantôt il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. Les auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de la nécessité de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences, sont loin de s'entendre sur la définition de ce concept-clé. Ruano-Borbalan (1998) en parle à juste titre comme d'un « concept flou » dans lequel vont se retrouver des éléments disparates, voire contradictoires. La définition de la notion de compétences (au pluriel) varie donc sensiblement selon les auteurs. La confusion demeure en ce qui concerne le rapprochement entre compétences, objectifs et standards de performance. Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales, qui constituent les fondements de la compétence, mais non pas la compétence elle-même. Dans le monde industriel, les compétences font allusion à « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances, que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par leur entreprise ». Elles sont donc reliées à la performance requise pour occuper efficacement tel ou tel emploi qui est défini en termes de critères appelés « standards de performance ». Cette dernière expression fait allusion à des comportements attendus de la part des employés par les chefs d'entreprise. \* Ce texte est paru également en France dans la revue *Connexions*, revue de psychosociologie sciences humaines. 2004/06, No 81. Par ailleurs, il convient également d'établir une distinction entre la notion de « compétence » au singulier et celle de « compétences » au pluriel. La première désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité – on dira d'un médecin, d'un professeur, qu'il est compétent, dans le sens où il possède toutes les dispositions qui assurent à sa fonction professionnelle toute la qualité nécessaire. Il en va autrement pour le mot compétences au pluriel. À l'heure actuelle, cette notion désigne des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier. Enfin, le sens donné au mot compétence(s) varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée. C'est ainsi que les behavioristes y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné ; les constructivistes pour leur part utilisent le mot compétences pour illustrer une construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune.

Dans ce dernier cas, les choses sont beaucoup moins claires et il arrive même que des auteurs qui se réclament du socioconstructivisme confondent les deux types de définition.

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ramènent les compétences de l'élève à « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières ». Cette façon de considérer l'apprentissage demeure encore problématique.

Perrenoud (1998), un sociologue suisse, souvent cité par les réformateurs des pays francophones, fait remarquer que « ce langage faussement familier conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une *reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation* ». Curieusement, les pouvoirs politiques adhèrent à l'APC comme modèle éducatif unique sans prendre en considération l'impact d'une telle orientation sur les pratiques actuelles. Comment alors ignorer le fait qu'en Europe aussi bien qu'en Amérique du Nord les programmes de formation se fondent sur des socles de compétences attendues en ostracisant le plus souvent toute autre approche?

### **2.1.3. Les origines et les fondements théoriques ?**

Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment mise en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers ont été les chefs de file. Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux Etats-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences tout en ne parvenant pas à les distinguer l'une de l'autre.

Contrairement à ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie, celui de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme. La tentative d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste à la B.F. Skinner<sup>3</sup> et une école fondée sur le développement cognitif de l'individu a pris un essor considérable au cours des dernières années.

Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans que pour autant leurs auteurs soient parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux et éducatifs. Le débat autour de la question est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'*homo faber*. Ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui octroie.

---

3- B.F. Skinner, ce psychologue américain (1890-1984) a exercé une influence considérable dans le domaine de l'éducation : enseignement programmé, enseignement par objectifs, pédagogie de la maîtrise, etc. La notion de compétences attendues se situe dans le prolongement de sa pensée.



#### **2.1.4. L'impact de l'APC dans le monde de l'éducation et des sciences humaines en général**

L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable. À l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux. À vrai dire, ces programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même. Cette façon de procéder interpelle un nombre grandissant de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance

#### **2.1.5. La part de l'élève**

Les tenants de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son *facilitateur*<sup>4</sup>. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. On notera au passage que cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle avec cette différence fondamentale qu'on aurait tort de négliger que, selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation. Cette opposition n'est pas nouvelle. En effet, au cours des années 1960, la centration du processus éducatif était portée, comme c'est le cas aujourd'hui, sur l'élève (devenu apprenant).

Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle. On sait que, déjà dans les années 1920, Dewey insistait, à l'instar des pédagogues et des psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), sur la part de l'initiative de l'élève dans son apprentissage : il s'en tenait entre autres à l'enseignement magistral et à l'autoritarisme dont l'éducation traditionnelle a été le théâtre depuis des siècles. Ce courant préconise la centration sur l'élève plutôt que sur la matière ou la discipline. Il s'inspire, entre autres, de la psychologie humaniste dont Rogers a été l'un des principaux instigateurs et qui exerce encore aujourd'hui son influence tant dans le domaine de l'éducation que dans celui des sciences sociales et humaines en général.

---

4- Cette appellation empruntée à Rogers (1952) désigne l'enseignant : voir *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972.

### **2.1.6. La relation maître-élève**

Mais revenons à la relation entre l'enseignant et l'élève qui, comme nous le savons, est au centre de toute entreprise pédagogique. La conception que l'on se fait de cette relation est étroitement liée aux références théoriques et aux expériences de chacun. Pour leur part, les novateurs recourent aux principes que l'on retrouve à la base du constructivisme pour décrire tant le rôle de l'enseignant que celui de l'élève. Pour eux, la part de l'élève peut se résumer ainsi : l'élève est responsable de son apprentissage et devient un « apprenant ». On s'attend à ce qu'il soit : curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail. Il doit :

- recueillir de nouvelles informations ;
- apprendre de nouvelles façons d'apprendre ;
- savoir utiliser de nouvelles technologies : le *software* comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, Internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche. Alors que la part de l'enseignant prend la forme suivante. Il devient un facilitateur qui:
- planifie, organise des activités ;
- conseille, accompagne, encourage, soutient ;
- apprend en cours de route ;
- fait des suggestions mais n'impose jamais ;
- stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante.

Le facilitateur soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments. Ce sont là, à peu de choses près, les principes de base de l'école nouvelle que la plupart des enseignants, qui ont suivi à un moment ou à un autre de leur formation des cours de pédagogie ou de didactique générale, connaissent. Effectivement, la relation maître-élèves a fait l'objet de travaux innombrables depuis plusieurs décennies. On tend aujourd'hui à adopter une ligne de conduite qui se situe dans une perspective d'interaction, d'échange, de synergie, pour reprendre un mot à la mode. Entre le maître-camarade et le maître absolu, entre la non intervention et la modification des comportements sous toutes ses formes, n'y aurait-il pas une place pour des positions plus nuancées ? C'est du moins la question que se posent plusieurs observateurs qui se demandent à juste titre comment il peut être possible de combiner une approche axée sur l'efficacité, l'obligation des résultats (comme le préconise l'APC) et une approche qui se dit humaniste et respectueuse du rythme de développement de chacun des élèves.

### **2.1.7. Conception de l'apprentissage**

L'élève, selon l'APC, est invité non pas à acquérir des connaissances, comme cela se faisait au temps des programmes d'études établis à partir d'objectifs, mais bien à développer des compétences attendues. La différence est loin d'être évidente. Dans les deux cas, on se retrouve en présence de listes d'actions à accomplir qui sont, comme on le sait, établies par des experts ; dans les deux cas, apprendre, c'est se comporter en tenant compte de comportements, de compétences attendues, donc de visées établies à l'avance par des tiers. Qui plus est, les élèves doivent savoir à quoi sert telle ou telle notion et comment ils pourront effectuer son transfert dans un autre champ selon le principe de la transversalité également imposé par les réformateurs. Il n'est plus question d'apprendre pour le simple plaisir de savoir ! Apprendre, dans une telle perspective, c'est être en mesure de puiser dans un stock

de compétences établies à partir de conditionnements antérieurs.

### **2.1.8. L'évaluation et les bilans de compétences ?**

Le problème de l'évaluation dans la perspective de l'APC est particulièrement complexe. Le paradoxe qui marque les réformes de l'éducation apparaît ici de façon évidente : comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste ? La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du cours secondaire, etc. Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation par le truchement de portfolios et, de l'autre, un « bachotage » dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels.

Il est de plus en plus question de bilans de compétences dans le monde des affaires sociales comme celui de l'éducation. Ces bilans prennent la forme d'une liste de compétences attendues ; il s'agit, pour le formateur, de vérifier dans quelle mesure tel ou tel sujet est en mesure de démontrer sa maîtrise des compétences visées par le programme auquel il est inscrit.

Ces bilans ont essaimé du monde de l'industrie à celui des systèmes scolaires : ils sont utilisés pour évaluer les compétences tant des étudiants que des enseignants (du moins ceux de l'école primaire et du secondaire) et servent de plus en plus à l'évaluation des personnels scolaires ou professionnels. Cette façon de procéder s'inscrit dans le droit fil du courant de l'obligation de résultats ou de reddition des comptes propres au monde de l'industrie et du commerce. Cette conception du bilan des compétences ou des apprentissages n'est fort heureusement pas univoque. Il existe une autre façon de considérer la prise en compte des acquis effectués par un individu en cours de carrière qui se centre davantage sur le processus de développement personnel et professionnel. Ce type de bilan est préconisé notamment par les responsables de la formation continue. Géré par la personne elle-même, cet instrument permet à chacun d'évaluer ses forces et ses limites, de vérifier dans quelle mesure telle ou telle disposition a porté ses fruits. Il s'agit ici d'un véritable « dossier de réalisation » et non plus d'une liste de compétences à développer pour répondre tout simplement à une autorité quelconque, administrative ou gouvernementale.

Ces deux conceptions du bilan des compétences méritent d'être éclaircies, elles ne s'inspirent pas de la même philosophie, elles ne visent pas les mêmes buts. Dans le premier cas, il s'agit ni plus ni moins de vérifier un certain niveau de savoir-faire par rapport à certaines tâches prescrites à l'avance, dans l'autre, d'un instrument d'auto-formation et de développement.

### **Apports, limites et critiques**

#### **2.1.9. Les apports :**

Le courant de pensée dont nous venons de tracer les pourtours insiste à juste titre sur la nécessité d'accorder au sujet, à l'élève, la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage et de susciter des recherches approfondies dans le domaine de la psychologie appliquée à l'éducation. C'est ainsi qu'en dépit des lacunes auxquelles nous avons fait allusion chemin faisant, il faut bien reconnaître que des efforts considérables sont actuellement entrepris afin d'améliorer la qualité

de l'éducation. Le débat engagé sur la fonction de l'école et sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage a sensibilisé davantage les enseignants à l'importance de leur rôle dans la société. Les apports de ce débat touchent de plein fouet le processus d'appropriation des connaissances. Faut-il opter pour une transmission pure et simple des acquis du passé ? Faut-il opter pour une construction spontanée de nouvelles connaissances ?

Faut-il centrer l'enseignement sur l'élève ou bien sur les connaissances ? Ces questions familières aux pédagogues depuis plusieurs années sont aujourd'hui sur le devant de la scène médiatique et suscitent un débat parfois enflammé. Tout ce branle-bas n'a pas que des inconvénients. Les positions extrêmes de certains novateurs et de certains tenants de la tradition à tout prix ont curieusement le mérite d'inciter ceux qui ne sont pas d'accord à exprimer clairement leur point de vue.

#### **2.1.10. Les limites**

##### **▪ *La manie des centrations***

Pour l'instant, l'approche par compétences préconisée par les réformateurs et imposée de façon unilatérale ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à toutes les questions qui se posent dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, le fait de procéder par exclusive en mettant l'accent de façon radicale sur l'élève au détriment de l'enseignement (ou de l'apprentissage) conduit, comme nous l'avons écrit ailleurs (Boutin et Julien, 2000 ; Boutin, 2000, 2002, 2003), à une situation intenable. Si sur le plan théorique il est assez facile d'opter pour l'une ou l'autre de ces positions, il en va quand même très différemment quand il s'agit de passer à la pratique. Les situations d'apprentissage et les situations d'enseignement ne doivent être considérées comme antinomiques. Ne parle-t-on pas dans la littérature anglo-saxonne de « teaching-Learning process » ? Une fracture entre enseignement et apprentissage ne peut donner aux élèves qu'un message, celui qu'apprendre de façon structurée ne peut être qu'ennuyeux !

##### **▪ *L'opposition entre l'école traditionnelle et l'école nouvelle***

Les novateurs opposent facilement l'école traditionnelle à l'école nouvelle. Certains parlent même de virage à cent quatre-vingts degrés (Tardif, 1999). Leur discours fait état des limites et des lacunes de l'école dite « traditionnelle » et ne voit dans l'école dite nouvelle que des avantages. C'est ainsi que, lors des séances de formation données aux enseignants, les formateurs recourent à des tableaux comparatifs dans lesquels sont mis en évidence les défauts de celle-là et les qualités indiscutables de celle-ci. Cette façon de faire rappelle les procédés utilisés par les tenants de l'école nouvelle au début du XXe siècle. On retrouve aujourd'hui le même discours. Comme le note Gauthier (2001, p. 3), « tout se passe comme si on réduisait toute forme de transmission du savoir à une caricature assimilée à une pédagogie traditionnelle de type magistral ». L'enseignant est vu comme un « transmetteur de connaissances » dans le cas de l'école dite traditionnelle, alors qu'il est considéré comme un « accompagnateur » et un « Passeur » dans le cas de l'école nouvelle. Dans le premier cas, « il enseigne », dans le second, « il permet à l'élève d'apprendre ». Ces conceptions influent forcément sur les modes d'évaluation : l'école traditionnelle procède par examen ou travaux à corriger par l'enseignant alors que l'école nouvelle recourt avant tout à l'autoévaluation fondée sur des portfolios dans lesquels les « apprenants » collectionnent leurs travaux.

Cette manière réductrice de considérer l'enseignement a conduit plusieurs enseignants à penser que ce qu'ils faisaient dans le cadre de l'école courante était entièrement ou presque à rejeter, que leurs efforts pour adapter leurs pratiques aux progrès de la pédagogie et de la technologie n'étaient pas reconnus. C'est ce qui explique, en partie du moins, leur appréhension et leur inquiétude envers la réforme en cours – qu'il ne faudrait pas confondre avec un refus de changement et de modernisation de l'école<sup>5</sup>.

▪ **Les résistances et les critiques :**

Toute réforme apporte avec elle son lot de tension et d'inquiétude que les novateurs auraient intérêt à prendre en compte. La plupart du temps, les résistances naissent bien davantage des maladresses des novateurs, qui sont trop souvent portés à vouloir donner l'impression qu'ils ont trouvé la pierre philosophale, que du refus de changer des personnes concernées. Il ne faut pas non plus trop s'étonner du fait que les réformes actuelles des systèmes éducatifs suscitent de nombreuses critiques qui proviennent de plusieurs sources différentes. À vrai dire, il faut bien avouer que les irritants n'ont pas manqué. Ainsi, l'injonction qui consistait (et consiste toujours) à exiger de la part des enseignants qu'ils se consacrent à l'enseignement des compétences finit par brimer toute créativité et innovation. Au Québec, par exemple, lors de la tenue de la commission des états généraux sur la situation de la langue française, plusieurs linguistes et professeurs d'université ont exprimé leur inquiétude sur la façon dont le nouveau programme de français, basé avant tout sur la notion de compétence, négligeait l'acquisition des connaissances.

En dépit des nombreuses retouches dont ont fait l'objet les programmes d'études dans leur ensemble, leurs auteurs n'ont pas réussi à établir un lien significatif entre l'approche par compétences et l'acquisition des connaissances. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants perdent un temps considérable à vouloir répartir leur programme en compétences attendues. En dépit de cette impasse, la répartition des compétences à démontrer et des connaissances à acquérir en unités observables et vérifiables est devenue le point d'ancrage des réformes actuelles en éducation. Plusieurs observateurs soutiennent qu'une démarche aussi radicale finit par occulter *de facto* une bonne partie de la dimension culturelle et sociale de la formation qui ne s'exprime pas spécifiquement par l'acquisition de compétences.

Mais c'est surtout la question de l'évaluation qui soulève le plus d'objection. C'est ici que prennent place les critiques à l'endroit des bilans de compétences : Il est reproché entre autres de tenir compte de façon presque exclusive des comportements observables et de s'inspirer d'une logique marchande de la culture. Dans le monde de l'industrie, en effet,

l'obligation de résultats a conduit les employeurs à recourir à des bilans qui prennent la forme d'une kyrielle de comportements observables servant de point de repère pour mesurer la maîtrise de telle ou telle compétence. Ces *bilans de compétences* individuels servent à la sélection et à l'orientation des personnels. La constitution de référentiels de *compétences* pour l'entreprise se révèle souvent difficile, selon Moore (1996) : d'une part, parce que la démarche est très exigeante ; d'autre part, parce qu'on ne connaît pas encore quels comportements peuvent

---

5- Les résultats de notre enquête indiquent que deux enseignants sur trois sont préoccupés par l'application de la présente réforme.

réellement conduire au succès. L'APC employée de façon aussi linéaire ne peut qu'être réductrice, voire dangereuse, surtout si elle n'est pas assortie de conditions d'applications techniques et éthiques. Compte tenu de telles difficultés dans le monde industriel, on ne peut qu'être étonné de la facilité avec laquelle certains responsables administratifs qui s'inspirent de l'APC ainsi comprise préconisent avec si peu de nuances l'usage absolu des bilans de compétences afin d'évaluer les prestations des élèves et des étudiants. Sans doute peut-on voir là la résultante d'une volonté de contrôle des comportements plus que des savoirs véritables.

Par ailleurs, les responsables des réformes scolaires, comme nous l'avons indiqué plus haut, font souvent appel au constructivisme et socioconstructivisme. Ce courant remonte au début du XXe siècle et s'appuie sur le principe qu'il n'existe pas de réalité autre que celle que nous construisons à partir de nos représentations. Il ressort de cette position que la réalité échappe à notre connaissance, que le savoir résulte de l'expérience de la réalité. Appliqué au monde de l'éducation, cela implique que l'enfant doit être le moins enseigné possible et le plus possible encouragé à apprendre par lui-même. « Ce qu'on enseigne à un enfant, on l'empêche de l'apprendre », disait Piaget en s'attaquant aux enseignants qu'il accusait souvent de trop parlé. Faut-il prendre cette proposition au pied de la lettre ? Est-ce à dire qu'il faille rejeter toute forme d'enseignement, de transmission de connaissances ? Répondre de façon affirmative à de telles questions me paraît pour le moins excessif, d'autant plus que les novateurs eux-mêmes ont recours à ce procédé pour transmettre leurs idées sous forme de conférences, de séminaires, etc. La principale critique formulée à l'égard de cette approche pourrait se résumer en cette formule lapidaire : « Il serait impensable que l'élève puisse tout réinventer en quelques années. » Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'on ne va pas l'aider à « apprendre à apprendre », selon l'expression désormais courante, à développer ses capacités d'autodétermination, d'autonomie. Dans une tentative de synthèse, des pédagogues novateurs de plusieurs pays (Belgique, Australie, Suisse, Québec, pour n'en nommer que quelques-uns) disent s'inspirer de l'approche par compétences et du constructivisme et mettent en place un mouvement dit « nouveau » qu'ils rebaptisent curieusement d'*approche par compétences*. Ce qui ne manque pas de créer la confusion. Tout cela n'est pas évident : comment deux courants de pensée sensiblement opposés peuvent-ils n'en constituer qu'un ? Cette fusion est-elle possible ? Il me paraît indispensable de resituer ces courants dans leur contexte et de se demander dans quelle mesure ils peuvent ainsi être amalgamés (Boutin, 2000). De l'avis de nombreux critiques, ces notions appartiennent à des paradigmes différents et il est difficile de les utiliser sans tenir compte de leurs caractéristiques particulières. *Peut-on arriver à une synthèse entre ces deux courants ?*

Pour l'heure nous n'en sommes pas là. Plusieurs auteurs émettent des doutes quant à la possibilité de réussir ce tour de force sans un effort de conceptualisation et de recherche considérable. Voilà qui n'est pas évident et on peut comprendre que les responsables des réformes rencontrent certaines résistances quand il s'agit pour eux d'expliquer aux enseignants, aux directions d'école et aux parents, pour ne citer que les principaux intéressés, les fondements théoriques de ce mouvement de rénovation de l'éducation.

Comment se situer entre ces extrêmes ? Je me risquerai à proposer quelques pistes même si j'ai conscience d'avancer sur un terrain miné. Cette troisième voie pourrait

contribuer à dissiper du moins quelques-uns des malentendus qui entourent les réformes actuelles en éducation et en services sociaux. *Éviter les oppositions inutiles, voire nuisibles, comme celle de l'enseignement à l'apprentissage*  
Cette façon d'opposer ne peut que conduire à un cul-de-sac. Il y a là un risque de dérive que certains de mes collègues fustigent de façon lapidaire.

« Le risque de dérive, écrivent-ils, qui semble se profiler actuellement est de gommer complètement les contraintes qui affectent le travail de l'enseignant, de mettre l'enseignant entre parenthèses, au profit d'une conception de l'apprentissage », (Gauthier et coll., 2001, p. 3). Ils critiquent une adhésion absolue aux thèses constructivistes qui exclurait d'office tout autre mode d'acquisition de connaissances par l'élève.

#### ***Accepter une démarche critique et dialectique***

Ce qui signifie en termes clairs qu'il importe de développer une plus grande ouverture à l'analyse des pratiques actuelles. Qu'en est-il de la prise en compte des résultats de recherche ou d'observation concernant l'application des modèles proposés ? Comment ne pas suggérer la mise en place de dispositifs d'évaluation plus rigoureux et longitudinaux quand il s'agit de démarches éducatives qui vont toucher des générations d'enfants ? L'évaluation des démarches novatrices laisse beaucoup à désirer. Loin de répondre à ces critères même élémentaires de fiabilité et de fidélité, elle se réfugie dans les « croyances » et l'effet de halo, comme le fait remarquer fort justement Ravish (2002).

#### ***Favoriser l'innovation et la prospective tout en tenant compte des acquis***

Curieusement, les universités s'approprient à endosser le modèle par compétences – certains facultés s'adonnent actuellement à cet exercice avec des résultats pour le moins mitigés – sans se soucier de procéder auparavant à des recherches plus poussées dans le domaine. De telles recherches permettraient de revoir certaines prises de position extrêmes comme celles que nous avons évoquées plus haut et devraient être soumises à une interrogation sérieuse. Prenons encore pour exemple la position qui consiste à préconiser la non-transmission des connaissances par l'enseignant au bénéfice d'une pédagogie intégrale de la découverte. Il tombe sous le sens que le refus de transmettre des connaissances peut conduire à la négation même de la culture : il est évident que les apprenants d'aujourd'hui ne pourront pas tout découvrir et construire toutes leurs connaissances. Les méthodes dites nouvelles, qui soit dit en passant, le sont beaucoup moins qu'on peut le croire (pédagogie par projets, travail d'équipe, etc.), si elles sont utilisées de façon exclusive, risquent de conduire davantage à l'échec qu'à la réussite scolaire (Ravish, 2000).

Bref, aucune réforme, pas plus celles qui ont cours actuellement que toutes celles qui les ont précédées, n'est une panacée. Dans son ouvrage intitulé *L'obsession des compétences* (Boutin et Julien, 2000), il avait signalé le danger d'une dérive qui consiste à adhérer de façon inconditionnelle à l'approche par compétences en évitant à tout prix d'en voir les limites – contrairement à ce que laisse à penser l'opinion selon laquelle il serait périlleux pour l'avenir des générations futures de ramener l'éducation à la simple acquisition de compétences sous l'œil bienveillant d'un accompagnateur, d'un passeur ou d'un facilitateur. Pour ma part, je crains que cette façon de procéder conduise à une vision mercantile de la culture, une

*Macdonaldisation* des connaissances. Le mouvement de rénovation des systèmes éducatifs, qui est enclenché depuis un certain temps déjà dans la plupart des pays industrialisés, ne saurait se ramener à une simple uniformisation des approches pédagogiques, à une adhésion de tous à un modèle unique. On risque aussi de s'égarer en mettant l'accent presque exclusivement sur le but à atteindre en négligeant de se préoccuper du processus éducatif et des moyens à mettre en œuvre. En éducation, comme dans de nombreux autres domaines, de pareils excès finissent par nuire au changement véritable. Donner aux élèves, par exemple, la possibilité d'apprendre ensemble, tel que le recommandent les socioconstructivistes, est certes louable, mais cela ne saurait se faire au détriment d'un apprentissage autonome qui les prépare à affronter les nombreux défis de la société actuelle. De la même façon, ce serait une erreur de croire que la seule maîtrise des techniques et des procédés d'enseignement et d'apprentissage se suffit à elle-même et peut faire fi des contenus. La véritable *compétence* des enseignants passe d'abord et avant tout par une maîtrise la plus poussée possible des disciplines à enseigner. Ce qui n'exclut pas pour autant une réflexion et une appropriation véritable par tous les intervenants de fondements bio psychopédagogiques de l'acte d'apprendre.

## **2.2. La conception algérienne**

### **Qu'est-ce qu'une compétence selon les documents du ministère\* ?**

#### **Les caractéristiques de la réforme des programmes**

Elle se veut un projet en articulation avec les besoins de la société. Une société trop longtemps empêché de progresser au contact du monde scientifique selon certains, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation. Le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité – sur une période de 3 années –, dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes.

**L'approche par les compétences** s'imposait selon le ministère de l'éducation, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs<sup>1</sup> :

- traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique ;
- permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;
- continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;
- répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

---

\* -Voir *RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE-projet PARE*

1. Adapté de «Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif», Ministère de l'Education nationale, octobre 2003



En effet, à partir du moment où les programmes déclinent de manière très claire ce sur quoi l'élève va être évalué, ils donnent directement des points de repère très clairs aux enseignants selon ces concepteurs. De même, cette présentation qui se veut claire de l'objet de l'évaluation pose de manière plus explicite la réflexion sur ce que les élèves doivent apprendre, et pourquoi ils doivent l'apprendre. Elle donne dès lors de facto des éléments de réponse à la question suivante : Quels sont en réalité les élèves visés par les programmes ?

En résumé, on peut donc dire que les concepteurs ont, dans un premier temps, avancé dans la conception des programmes en n'accordant pas suffisamment d'importance à une dimension fondamentale, celle de l'évaluation, elle-même liée à une description de profils de sortie. Ce n'est pas tant l'opération d'évaluer qui est importante, mais l'évaluation en tant que caractéristique d'une ligne de conduite à adopter pour les apprentissages, d'une perspective à prendre en fonction d'un projet opérationnel précis. Et c'est cette perspective-là qui est importante.

Si, à l'école, ce sont les apprentissages qui restent le centre des préoccupations - on est à l'école pour apprendre, pas pour être évalué -, l'évaluation peut être considérée comme l'heure de vérité, le révélateur qui permet de dire si le projet de réforme des programmes que l'on a entrepris tient la route, si le projet d'apprentissages débouche sur le produit attendu.

Dans le cas des programmes nationaux, une question dont les concepteurs avaient sous-estimé l'importance s'est imposée avec force : ces compétences transversales, ces compétences disciplinaires, comment les relier à l'évaluation ? Et faute d'avoir des idées claires sur la manière d'évaluer les compétences des élèves, comment faire en sorte que, malgré les avancées dans la manière d'envisager les apprentissages, les enseignants ne reconduisent pas leurs anciennes habitudes d'évaluer, au mieux des objectifs spécifiques, au pire tout simplement des contenus ?

### ***Le concept de compétence transversale***

Tout d'abord, la notion de compétence transversale, derrière laquelle se cache une réalité majeure par son caractère peu défini, et par son caractère peu évaluable, présente certaines limites lorsqu'on veut l'utiliser dans des curriculums. Développons ces trois aspects.

Il s'agit d'une notion majeure dans la mesure où elle a apporté une dimension de transversalité entre les disciplines (Adel, 2005). Dans un contexte dans lequel les savoirs se multiplient, les exigences de performance des élèves ne cessent de croître. Les responsables des systèmes éducatifs se sont rendu compte que des économies étaient à réaliser, plutôt que de développer tous azimuts des compétences dans toutes les disciplines.

Historiquement<sup>4</sup>, ces compétences transversales trouvent tout d'abord leur source dans les pressions exercées par le monde de l'entreprise qui, constatant que la pratique des différents métiers exigeait des compétences génériques, telles par

---

2. TAWIL, S. (2005).

3. Voir notamment plus loin la notion d'OTI.

4- De Ketele, J.-M. & Hanssens, C. (1999).

exemple que «interpréter correctement un problème, lire correctement un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation», amena les responsables des systèmes éducatifs à introduire un apprentissage de telles compétences dans certains programmes d'études.

Elles trouvent également leur source dans la réflexion initiée par certains grands organismes internationaux (UNESCO, UNICEF, OIF, PNUD...),

Qui montraient à travers leurs travaux que le seul souci de rendement quantitatif des systèmes éducatifs était de très loin insuffisant, et qu'il fallait en outre viser un rendement qualitatif.

C'est ainsi que l'idée de développer un curriculum basé sur l'apprentissage d'un ensemble de compétences liées à la vie citoyenne<sup>5</sup> devient nécessaire car cela peut permettre à toute personne de vivre dans une société caractérisée par un «développement durable». La notion de compétence transversale est une notion qui n'est cependant pas bien délimitée, et par ce fait critiquée par plus d'un auteur. Tantôt, elle désigne des capacités très générales, comme la capacité d'analyser, de synthétiser, de résoudre des problèmes. Elle se rapproche en cela des opérations cognitives comme on peut les trouver dans des taxonomies telles que celle de Bloom ou de D'Hainaut.

Tantôt elle recouvre des compétences très générales, liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, de situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer qu'à travers les disciplines. Tantôt elle recouvre des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes. Tantôt encore, elle recouvre des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations.

C'est enfin une notion qui, dans les pratiques de classe, n'est pas facile à mettre en œuvre par les enseignants, habitués à évoluer dans une logique disciplinaire. De plus elle est très difficilement évaluable. En effet, elle ne peut être évaluée qu'à travers un dispositif qui requiert souvent de nombreux tests, afin de couvrir toutes les facettes de la compétence transversale. À titre d'exemple, citons le cas de la Nouvelle Zélande, qui a initié un dispositif d'évaluation des compétences dans le cadre du projet NEMP (National Education Monitoring Project).

L'objectif de ce projet était d'évaluer près de douze ensembles de compétences à deux niveaux du primaire (8-9 ans, et 12-13 ans) et ce, en principe tous les quatre ans, de façon à permettre des études longitudinales. Les «compétences informationnelles», qui font partie des huit ensembles de «compétences essentielles» des programmes d'études de Nouvelle Zélande, ont été parmi les premières à être évaluées, à partir de 1997. Quatorze tests destinés au niveau primaire, intermédiaire et secondaire ont été publiés depuis mars 1999. Ils couvrent six dimensions de la recherche d'information, à savoir :

- trouver de l'information dans une bibliothèque
- trouver de l'information dans un ouvrage de référence

5. Voir par exemple à ce sujet les "life skills" mises en évidence par CHINAPAH(1997)

6. New Zealand Council for Educational Research: Essential skills assessment ([www.nzcer.org](http://www.nzcer.org))

- trouver de l'information dans un livre
- trouver de l'information dans les graphiques et les tableaux
- trouver de l'information dans des textes en prose
- évaluer l'information contenue dans des textes.

Pour ces différentes raisons, les compétences transversales méritent une place de choix dans les curriculums aujourd'hui, mais leur défaut principal est d'être difficilement opérationnalisables dans le contexte d'une classe, et difficilement évaluables. Elles constituent cependant des repères incontournables pour les enseignants : apprendre à rechercher et à traiter de l'information..., sont autant de visées générales qui sont cruciales pour les élèves. Compte tenu de cette double caractéristique, leur importance d'une part, et la difficulté de les évaluer d'autre part, les compétences transversales figurent comme des visées, des finalités, qui viennent côtoyer les valeurs pour constituer les objectifs de l'éducation. Elles figurent dès lors dans les introductions des programmes, mais ne constituent pas des entrées opérationnelles des programmes à proprement parler.

### ***Le concept de compétence terminale***

La notion de compétence terminale est une notion aussi intéressante que celle de compétence transversale, mais plus porteuse dans une révision des curriculums d'études, parce qu'elle est en prise directe avec un profil à atteindre par l'élève. En effet, le terme «terminal » évoque le fait qu'elle doit être maîtrisée à la fin d'une année scolaire ou à la fin d'un cycle. Cette caractéristique implique dès lors qu'elle est directement articulée à l'évaluation des acquis des élèves. On dit «compétence terminale», mais pour plus d'un auteur, c'est bien ça la compétence tout court (voir par exemple Gerard & Roegiers (1993), Le Boterf (1994), Perrenoud (1997), Roegiers (2000)). La compétence terminale est un concept intéressant dans la mesure où elle combine le côté concret que l'on retrouve dans les objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe, que recherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissages induit par cette même pédagogie par objectifs. C'est ce côté complexe qui donne le sens. Par exemple, au lieu d'attendre d'un élève qu'il puisse calculer le taux de glucides dans un aliment (objectif spécifique : concret, mais non complexe), au lieu d'attendre de lui qu'il puisse s'alimenter correctement (compétence transversale : complexe, mais non concrète), on attendra par exemple qu'il puisse composer un menu équilibré en choisissant parmi une liste d'aliments (compétence terminale : complexe et concrète). Pour constituer une entrée intéressante dans les programmes scolaires, les compétences terminales ne doivent pas être en trop grand nombre : 2 ou 3 compétences terminales par année et par discipline, sinon elles perdent leur caractère intégrateur, complexe.

Encore faut-il bien comprendre le terme «complexe», qui est différent du terme «compliqué», «difficile». Complexe signifie qu'il y a articulation en contexte d'un ensemble d'éléments, pas nécessairement difficiles en eux-mêmes, mais c'est cette articulation même qui constitue un défi pour l'élève.

Les caractéristiques principales d'une compétence terminale sont donc les suivantes:

- Elle a un caractère complexe (mobilisation de plusieurs ressources S, SF, SE) ;
- Elle doit pouvoir s'exercer de manière concrète ;

- On peut lui associer une famille de situations ;
- Elle caractérise un niveau donné de manière précise ;
- Elle est évaluable.

Comment formuler une compétence terminale ? Voici quelques façons de rédiger une compétence terminale, selon la discipline : langues, on formulera la compétence terminale de la manière suivante : «Dans une situation de communication, et sur la base d'un support imagé / écrit / oral présentant telles caractéristiques (niveau de langue, longueur, type descriptif, narratif...), **produire un message** écrit / oral de telle longueur et de tel type». On peut aussi préciser les principales ressources à mobiliser.

#### EXEMPLES

- En s'appuyant sur la compréhension d'un message parlé ou écrit à visée descriptive, produire, à l'oral comme à l'écrit, un énoncé d'une dizaine de lignes destiné à représenter de manière détaillée une réalité non animée (objet, lieu...) ou un être animé.

*Phrases simples (S + V + C) – à l'indicatif présent – utilisation des pronoms personnels*

- Dans une situation de communication, poser et répondre oralement ou par écrit à des questions de base pour donner et /ou recevoir des informations concernant son identité ou son environnement.

#### ***Le concept de situation d'intégration***

La notion de compétence terminale est articulée de manière étroite à la notion de situation d'intégration, ou de situation «cible» (Roegiers, 2004). En effet, nous avons vu que la compétence terminale est ancrée dans l'évaluation. Autrement dit, on ne peut parler d'évaluation que si l'on délimite un ensemble de situations à travers lesquelles on peut évaluer la compétence terminale. Dans l'exemple présenté ci-dessus, «composer un menu équilibré en choisissant parmi une liste d'aliments», ces situations consistent à proposer aux élèves des listes d'aliments chaque fois différentes, dans des contextes différents, et avec des contraintes différentes. L'élève ne sera considéré comme compétent que s'il peut faire face à l'une ou l'autre de ces situations, choisies de façon aléatoire.

Ces situations sont appelées «situations d'intégration», dans la mesure où elles amènent les élèves à intégrer leurs différents acquis.

Plus précisément, que recouvre ce concept d'intégration (Roegiers, 2000) ?

1. Dans le concept d'intégration, il y a tout d'abord l'idée d'**interdépendance** des différents éléments que l'on cherche à intégrer. *On* cherche à savoir ce qui rapproche ces éléments, on met en évidence leurs points communs, on renforce les liens qui existent entre eux, on tisse un réseau entre ces éléments, on les rend solidaires entre eux, on les assemble, on les associe, on les fait adhérer ensemble, mais sans toutefois les fusionner ni les confondre. En un mot, on les regroupe en un système. Le principe de base de la systémique, celui selon lequel *le tout est supérieur à la somme des parties* traduit d'ailleurs très bien ce premier aspect de l'intégration lié à l'interdépendance des éléments qui sont intégrés.

2. Mais il y a plus dans le concept d'intégration, car si l'on restait à une simple interdépendance, on ne se situerait pas dans une logique de l'action. Il y a également toute cette dynamique dans laquelle tous ces éléments interdépendants sont mis en mouvement, sont coordonnés entre eux. L'intégration, c'est donc aussi la **coordination** de ces éléments, en vue d'un fonctionnement harmonieux Pour

mettre en évidence ce mouvement que provoque l'intégration, on parlera d'articulation des éléments, de mobilisation (ou plutôt de mobilisation conjointe), de réinvestissement (Des acquis).

3. Dans le concept d'intégration, il y a enfin l'idée de **polarisation**, c'est-à-dire que la mise en mouvement ne se fait pas gratuitement, mais dans un but bien précis, en particulier pour produire du sens. On peut dès lors définir **l'intégration** comme une opération par laquelle on active différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. Cette notion de situation d'intégration n'existait pas dans la pédagogie par objectifs, parce qu'évaluer un objectif spécifique n'exigeait pas de recourir à des situations complexes : de simples applications suffisaient. Pour évaluer des compétences transversales, la notion de situation d'intégration ne s'applique pas non plus, parce qu'on se situe dans une autre logique : évaluer à travers une situation d'intégration nécessite que l'on mobilise un ensemble de ressources, et pas une ressource unique, si importante soit-elle, comme une compétence transversale. Une situation d'intégration, ce n'est pas comme les «problèmes» que l'école a toujours véhiculés de manière traditionnelle. Voici quelques caractéristiques de la formulation d'une situation-problème par rapport à la formulation d'un «problème».

- On met en évidence l'enjeu de la situation, le « pourquoi » de résoudre la situation : par exemple, économiser l'eau, en réparant un robinet qui coule.
- Dans les petites classes, on amène l'élève à se mettre dans la peau de celui à qui se pose le problème, la situation est racontée sous la forme d'une histoire.
- Les valeurs sont présentes : par exemple, respecter l'environnement en économisant l'eau.
- La situation est souvent ouverte, il y a une discussion possible.
- On se base sur des documents authentiques.
- Les savoirs et savoir-faire à mobiliser ne sont pas connus au départ, mais sont à retrouver par l'élève (par exemple, on ne dit pas qu'il s'agit d'un problème de proportionnalité).
- Le langage utilisé est un langage plus direct.
- On évite de présenter l'énoncé sous la forme d'un «pavé» unique. La situation se décline en différents morceaux, avec des phrases courtes.
- Des données parasites sont introduites, pour rejoindre autant que possible une situation naturelle.

Dans les situations d'intégration, l'élève est tout d'abord invité à sélectionner les ressources qui lui sont nécessaires pour résoudre des applications dans lesquelles l'élève connaît d'avance quelle règle, ou quelle technique il doit utiliser : il sait d'avance que ce sont des applications sur l'accord du verbe, ou des applications sur la notion de proportionnalité. Face à une situation d'intégration, il doit, au contraire d'une application, commencer par identifier les savoirs, les savoir-faire qui lui sont nécessaires pour résoudre la situation. Ensuite, l'élève doit articuler ces ressources de manière appropriée : résoudre une situation complexe n'exige pas de mobiliser des ressources de manière successive, mais de manière articulée, tout comme conduire une voiture nécessite tout à la fois de respecter la signalisation, de faire attention à la circulation ambiante et d'effectuer les gestes nécessaires à la conduite. On parle de *familles de situations*, qui ne sont rien d'autre qu'un ensemble de situations que l'on peut utiliser soit pour entraîner la compétence terminale chez l'élève (la situation est exploitée à des fins d'apprentissage), soit pour évaluer si

l'élève a acquis la compétence terminale (la situation est exploitée à des fins d'évaluation). Le degré de complexité des situations d'une famille donnée dépend du niveau auquel on se situe. Si «composer un menu équilibré » est une compétence terminale pour un élève de 14 ans, pour exercer une compétence de plus haut niveau dans une orientation «restauration», à 18 ans par exemple, la compétence que l'élève devrait maîtriser pourrait être de «planifier un ensemble de menus équilibrés sur une semaine pour une collectivité».

La notion de famille de situations répond à la nécessité d'une certaine forme de standardisation, pour bien situer le niveau attendu, à la fois dans le but de «calibrer» correctement les apprentissages, mais aussi pour donner des repères stables pour l'évaluation. Ce minimum de standardisation permet de garantir que c'est bien la compétence visée que l'on évalue, et pas une autre. L'élaboration de quelques situations «cibles» à titre d'exemples constitue une des opérations centrales dans l'écriture des curriculums.

En effet, ce sont ces quelques exemples qui explicitent les compétences concrètes de ce qui est attendu par l'élève en fin d'année ou de cycle.

Cela ne signifie pas que toutes les situations d'intégration doivent être proposées aux enseignants. Au contraire, il importe de former les enseignants à pouvoir produire eux-mêmes des situations d'intégration contextualisées. Voici un ensemble de points de repère généraux à respecter lorsqu'on élabore des situations «cibles» (Roegiers, 2003) :

1. Garantir le caractère de nouveauté de la situation
2. Susciter l'intégration des savoirs et savoir-faire, non leur juxtaposition
3. Rendre la situation gérable compte tenu du contexte local
4. Donner à la situation le niveau de difficulté voulu (savoirs, savoir-faire à mobiliser)
5. Ajuster les données et la façon de les fournir à l'élève
6. Donner à la situation un but opérationnel
7. Travailler sur des documents authentiques
8. Introduire des données qui soient, sinon réelles, du moins vraisemblables
9. Rendre les consignes / questions indépendantes
10. Éviter la restitution déguisée
11. Préférer une consigne à une question, ou à un ensemble de questions
12. Éviter la dérive littéraire, éviter d'être trop «verbeux».

### ***Le concept Éditions***

L'OTI (Objectif Terminal d'Intégration), introduit par De Ketele (1996), complète de façon naturelle les compétences terminales.

L'OTI est une sorte de macro-compétence que l'on définit dans une discipline, ou au sein d'un groupe de disciplines, au terme d'un cycle d'études, et qui regroupe l'ensemble des compétences terminales dans cette discipline, ou dans ce groupe de disciplines.

De même que les compétences terminales, Éditions est lié à une famille de situations. C'est la raison pour laquelle il s'évalue comme une compétence terminale. Il est utile dans la mesure où il apparaît comme un point focal unique vers lequel convergent tous les efforts de l'enseignant. En effet, il constitue une traduction intéressante du profil de sortie, comme nous l'avons vu ci-dessus. C'est le point de repère commun pour l'ensemble des acteurs, tant des acteurs de la

société que les acteurs du monde scolaire. C'est l'objet d'un contrat entre l'école et la société. On peut donc dire qu'il constitue en quelque sorte l'interface entre la société et l'école.

Cette caractéristique nécessite que, dans sa formulation, Éditions s'écarte d'une liste de contenus à maîtriser, mais au contraire qu'il soit exprimé en termes de démarches à opérer par l'élève : communiquer un message, résoudre un problème, mettre en œuvre la démarche scientifique. Toutefois, dans certaines disciplines, il peut apparaître comme artificiel, notamment quand la discipline est elle-même formée d'un ensemble de sous-disciplines qui ne se rejoignent que de manière occasionnelle. C'est par exemple le cas en physique où il peut apparaître comme artificiel de construire des situations qui mettent à la fois en œuvre des notions de mécanique, d'électricité, de thermodynamique et d'optique. Il peut bien sûr exister l'une ou l'autre de ces situations, mais elles figurent en un nombre très limité, surtout quand elles doivent concerner un niveau précis d'études donné.

### ***Le concept de situation d'apprentissage***

Le concept de situation d'apprentissage aborde une autre facette des apprentissages, mais de manière complémentaire.

L'enjeu est d'amener l'enseignant à mener autrement ses apprentissages que de façon frontale. En d'autres termes, il s'agit de l'amener à profiter de tout apprentissage nouveau pour mettre l'élève en position de résoudre une situation-problème. On parle aussi de «mettre l'élève au centre des apprentissages», lui donner une place *d'acteur*, et non de *consommateur*. C'est toute la question du recours aux «situations didactiques», qui, contrairement aux situations d'intégration qui sont des situations de réinvestissement des acquis pour les élèves, sont des situations créées pour introduire une nouvelle notion, de nouveaux savoirs, une nouvelle technique. Elles consistent à proposer aux élèves des défis à résoudre. En recherchant (la plupart du temps en petits groupes), les élèves font progressivement évoluer leurs représentations en confrontant leurs trouvailles ou leurs hypothèses avec celles d'autres élèves. Cette procédure se réfère dès lors aux principes du socioconstructivisme.

Toutes les propositions sont les bienvenues, à partir du moment où elles sont discutées, explicitées. Au terme de la recherche, l'enseignant peut proposer aux élèves de comparer leurs méthodes, éventuellement pour discuter quelle est la plus économique, la plus fiable, la plus pratique dans tel ou tel contexte. Dans cette façon de faire, on privilégie le processus de recherche par rapport à l'objet même de la recherche. C'est une question de priorité selon que l'accent est mis sur le contenu ou sur la démarche.

### ***Le concept de compétence disciplinaire***

Enfin, le concept de compétence disciplinaire est celui qui assure l'articulation entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences. Très proche du concept d'objectif spécifique, il ne se superpose toutefois pas exactement avec lui, pour deux raisons :

- d'une part, les compétences disciplinaires à développer chez les élèves sont choisies en fonction des compétences terminales : alors que les objectifs spécifiques répondaient à une logique de couverture d'un ensemble de contenus de programme, les compétences disciplinaires sont là tout d'abord pour couvrir l'ensemble des ressources nécessaires pour développer les compétences terminales : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être

- nécessaires. Si certaines compétences disciplinaires sont à maîtriser pour elles-mêmes, dans la mesure où elles participent de la logique de la discipline, elles sont toutefois essentiellement au service des compétences terminales, car ce sont ces dernières qui leur donnent du sens et de la profondeur ;
- d'autre part, une compétence disciplinaire regroupe souvent plusieurs objectifs spécifiques. En effet, la logique des objectifs spécifiques était de découper les contenus de manière suffisamment fine pour que chacun d'entre eux puisse être acquis par chaque élève au terme d'une unité d'apprentissage. La logique était d'aller du simple au complexe. La notion de compétence disciplinaire pour sa part est associée à un souci de partir du complexe (voir les situations d'apprentissage), pour revenir au simple, avant de retourner au complexe (situations d'intégration). Autrement dit, l'installation des ressources ponctuelles chez les élèves passe elle-même par des unités de sens un peu plus fournies que les objectifs spécifiques. Alors que les compétences terminales évoquent des productions évaluables, c'est-à-dire qu'elles sont de l'ordre des fins, on peut considérer que les compétences disciplinaires sont davantage de l'ordre des moyens. Autrement dit, elles évoquent des acquis à réaliser pour pouvoir pénétrer dans l'esprit de la discipline. En arabe par exemple, la compétence terminale sera exprimée de la façon suivante : *«L'élève doit pouvoir produire un texte descriptif ou narratif d'une demi-page environ, en réponse à un support écrit, en tenant compte des exigences de la langue et de la situation d'écriture»*. Les compétences disciplinaires à développer pour cette compétence terminale seront par exemple de *«déterminer le contenu de son texte en tenant compte du sujet et du destinataire»*, ou encore *«structurer son texte et présenter ses idées de manière ordonnée»*, ou encore *«choisir le lexique approprié selon l'intention et le sujet»*. Il n'est pas étonnant que l'on retrouve les mêmes compétences disciplinaires dans l'ensemble des langues (arabe, français, anglais, ou d'autres encore), puisque l'apprentissage de toutes ces langues répond à des logiques similaires, sinon identiques, indépendamment de leurs spécificités respectives. En sciences, la compétence terminale sera exprimée de la façon suivante : *«étant donnée une situation-problème de pollution de l'air, de l'eau ou une pollution par le bruit, l'élève devra pouvoir appliquer la démarche scientifique à son propos, c'est-à-dire poser une hypothèse, recueillir des informations pour vérifier l'hypothèse et proposer des solutions, tout en se servant des notions scientifiques abordées au cours»*. Les compétences disciplinaires seront par exemple : *«proposer une explication des réalités du milieu naturel et construit»*, ou *«exploiter le langage propre aux sciences et à la technologie»*, ou encore *«prendre conscience des répercussions des sciences, de la technologie et de la mathématique sur l'individu, la société et l'environnement afin de développer son jugement critique et pouvoir prendre des décisions éclairées.»*. D'autres compétences disciplinaires plus centrées sur les contenus-matières de la compétence terminale doivent également compléter les premières, comme par exemple des compétences disciplinaires liées à l'analyse et à la gestion de problèmes de pollution. On voit à travers ces développements que la compétence terminale se situe à



- l'interface de la vie scolaire et de la vie réelle, alors que la compétence disciplinaire est exprimée de manière plus scolaire.

#### 4. Logique du concepteur et logique de l'enseignant

Cette logique du concepteur de programme est inverse de celle que l'enseignant perçoit lorsqu'il mène ses apprentissages. En effet, dans la logique du concepteur de programme, il doit commencer par la fin, puisqu'il fixe un profil, et que, en fonction de ce profil, il définit les compétences terminales, ensuite les situations d'intégration (d'évaluation). Ce n'est qu'après qu'il se demande quelles sont les ressources – les compétences disciplinaires – qu'il faut développer chez les élèves pour qu'ils puissent exercer les compétences.

Les situations d'apprentissage, qui sont le canal par lequel les objectifs disciplinaires sont atteints, sont définies en dernier lieu.

Ce que perçoit l'enseignant est l'inverse. Il commence, lui, par proposer à ses élèves des **situations d'apprentissage**, en vue de développer les ressources : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les compétences disciplinaires nécessaires. Ces apprentissages de ressources prennent environ 80% du temps d'apprentissage total.

Ensuite, après un ensemble d'apprentissages ponctuels (une semaine, un mois...), il propose aux élèves des **situations d'intégration** (situations «cibles»), qui sont des situations complexes dans lesquelles les élèves sont invités à mobiliser les ressources acquises. Elles sont choisies de manière à correspondre aux compétences terminales.

Enfin, l'enseignant propose aux élèves des **situations d'évaluation**, dans une visée formative ou certificative. Elles sont de même nature que les situations d'intégration, mais alors que les premières servaient à apprendre à l'élève à devenir compétent (à acquérir les compétences terminales), celles-ci servent à évaluer si l'élève est compétent, toujours par rapport aux compétences terminales.

#### Développement des ressources et situations d'apprentissage

Développons ces différentes étapes telles que les vit l'enseignant chronologiquement.

Nous avons vu que, dans un premier temps, l'enseignant commence à développer les ressources chez l'élève. C'est là qu'il introduit les connaissances nécessaires : le vocabulaire dans les langues, les repères historiques en histoire, les concepts en mathématiques, en physique, en sciences naturelles, la connaissance des textes saints en éducation religieuse. Les savoirs ne sont donc pas absents de l'approche par compétences. Au contraire, ce sont eux qui donnent un contenu à l'exercice de la compétence, ce sont eux qui donnent corps aux compétences.

C'est également là qu'il développe auprès des élèves les savoir-faire, les règles, les techniques : en langue, ce seront les règles de grammaire, la conjugaison ; en mathématiques et en physique, ce seront les techniques de calcul, les formules ; dans les cours techniques, il s'agit de développer des premiers savoir-faire professionnels : dans les sciences humaines, ce seront des savoir-faire liés à la lecture de cartes ou de documents historiques, l'élaboration d'une ligne du temps, etc. ; en informatique, il s'agit de maîtriser les savoir-faire relatifs à une recherche sur Internet, ou encore l'utilisation des logiciels courants (Word, Excel, etc.).

Ces savoir-faire sont accompagnés d'applications sur les notions vues, c'est-à-dire sur les ressources développées.

Les ressources ne se limitent pas aux connaissances et aux savoir-faire. Il y a également tout le domaine des savoir-être à développer<sup>7</sup>. Il s'agit des attitudes à promouvoir chez l'élève : la coopération, le respect des autres, de son environnement, la pratique intériorisée des valeurs citoyennes. Il s'agit aussi, et surtout, d'habitudes que l'élève prend.

On peut même dire que, souvent, un savoir être n'est donc que le prolongement d'un savoir-faire : c'est un savoir-faire qui devient automatique, habituel, spontané. C'est ainsi qu'il existe des savoirs être de base importants qui consistent à prendre l'habitude de bien lire l'énoncé d'un problème, ou encore à estimer le résultat d'une opération en mathématiques, à vérifier un résultat, ou encore à recourir spontanément au dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un mot. Prendre l'habitude de remettre une copie propre est également un savoir-être. Ces savoir-être ne se développent pas en une leçon, comme on pourrait en une leçon apprendre la loi d'Ohm ou la date de l'indépendance.

C'est dans le temps qu'ils s'installent. Ici, l'important est que l'enseignant les ait bien en tête, et installe chez les élèves des exigences à leur propos.

Toujours est-il que les savoirs- être constituent des ressources au même titre que les connaissances ou les savoir-faire. Toutefois, leur statut diffère de celui des savoirs et des savoir-faire, dans la mesure où l'élève ne sélectionne pas un savoir-être pour résoudre une situation, comme il sélectionne un savoir ou un savoir-faire ; ce n'est pas une démarche consciente, mais une démarche intériorisée.

L'objet du développement des ressources a été depuis plusieurs décennies systématisé, notamment à travers la pédagogie par objectifs.

Les nouveaux programmes y apportent deux correctifs, visant à donner à ce développement de ressources davantage de sens et d'efficacité :

1. Les ressources ne se développent pas de manière désordonnée, mais sont choisies en fonction des compétences terminales à installer. Autrement dit, un tri s'opère entre les ressources nécessaires à l'installation des compétences terminales, et celles qui constituent un prolongement, un perfectionnement, et que l'enseignant ne va installer que si les compétences terminales sont atteintes par tous les élèves.

2. Ces ressources tendent à être développées à travers des situations d'apprentissage (reprendre extrait de «Former pour changer l'école»). Dans une perspective socioconstructiviste, l'élève construit lui-même ses savoirs, en effectuant un travail, une recherche à leur propos, en se posant des questions à leur sujet, en confrontant ses propres représentations à celles d'autres élèves. C'est le conflit sociocognitif.

### **Développement des compétences et situations d'intégration**

Outre cet ensemble d'apprentissages ponctuels, et quelle que soit la manière dont l'enseignant développe les ressources – à travers des situations d'apprentissage ou de manière traditionnelle –, l'enseignant organise des activités d'intégration, le plus souvent lors de modules d'intégration. Au cours de ces modules d'intégration, il propose aux élèves, pour chaque compétence terminale, deux ou trois situations complexes dans lesquelles l'élève doit mobiliser ces ressources ; c'est une phase des apprentissages que l'on peut qualifier de «retour au complexe».

---

7. TOUALBI-THAËLIBI, N. (2005). *L'APC DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN*

Souvent, cette intégration se produit pendant une semaine toutes les six semaines. L'ensemble des situations proposées aux élèves est de même niveau de complexité. Elles ne mobilisent pas toutes l'ensemble des notions et savoir-faire abordés, mais un bon échantillon de ceux-ci.

Et surtout, chaque situation proposée est nouvelle, puisque c'est en abordant plusieurs situations, différentes les unes des autres, que l'élève devient compétent. Mais ce n'est pas la seule façon de faire : on peut amener les élèves à intégrer leurs acquis de manière régulière, par exemple un jour par semaine, ou deux heures chaque jour. Cette dernière formule est intéressante, mais ne peut pas se produire à un rythme trop élevé, pour la raison suivante : proposer à l'élève une situation complexe à résoudre, une production complexe à effectuer, demande du temps. Cependant, l'enseignant peut toujours réaliser des intégrations partielles, par exemple à la fin d'une semaine. Petit à petit, l'idéal est d'apprendre aux élèves à intégrer progressivement, à tout moment, et pas seulement pendant les semaines d'intégration. Reste que cela n'est possible qu'avec une bonne formation.

### **Conclusion**

L'APC a soulevé un grand nombre de critiques auxquelles nous avons fait allusion chemin faisant. Il nous paraît utile de les reprendre dans une perspective plus structurée. L'amalgame de deux approches psychologiques qui s'inscrivent dans des paradigmes différents – le béhaviorisme d'un côté, le socioconstructivisme de l'autre – est à l'origine d'un paradoxe que subissent les enseignants soumis aux diktats des réformes actuelles. Ils sont enjoint à la fois d'inciter les élèves à « Construire » leurs connaissances dans un contexte qui rappelle étrangement celui de l'école libertaire et d'adhérer à l'obligation de résultats en des temps prescrits par les pouvoirs publics. Curieusement, on trouve encore peu de textes critiques concernant l'APC dans le monde de la francophonie, alors que les Australiens, les Britanniques et les Américains, dont la longue pratique de l'approche par compétences remonte aux années 1970, émettent à son endroit de nombreuses objections et réticences (cf. Nash, 1970 ; Ecclestone, 1997 ; Hodgkinson et Issitt, 1995 à titre indicatif). Appliquée largement aujourd'hui encore dans de nombreux États américains, l'APC, même dans sa version plus récente de la pédagogie des résultats attendus (*Out-Come-Based Education*), ne semble pas et de loin être la panacée tant attendue dans le domaine de l'éducation, si l'on en croit Ravish (2000). Elle n'a pas réussi à « assurer le succès de tous », pour reprendre un slogan à la mode. Du reste, il ne se passe pas un mois sans que les journaux spécialisés ne fassent allusion aux limites d'une telle démarche. La réforme qui s'est déroulée en Ontario (Canada), il y quelques années, empruntait une démarche similaire. Là encore, les résultats n'ont pas été à la hauteur des attentes. Les analystes s'entendent dans l'ensemble pour apporter de nombreux correctifs à cette démarche. D'autres auteurs vont beaucoup plus loin et s'attaquent à des problèmes de fond. Michea (1999), pour sa part, dans *L'enseignement de l'ignorance*, établit un rapport très net entre la logique libérale et l'APC. L'avenir du monde serait selon lui aux mains de cinq cents hommes politiques, leaders économiques et scientifiques de premier plan dont la visée consiste à définir le cahier des charges de l'école de l'avenir. Cet auteur distingue un premier niveau : il faut d'abord définir un pôle d'excellence pour être en mesure de transmettre des savoirs sophistiqués et créatifs (avec ce minimum d'esprit critique sans lequel l'acquisition de savoirs n'a aucun sens ni

surtout aucune utile véritable), puis un deuxième niveau qui porte sur les compétences moyennes. À ce dernier palier, il s'agit de définir des savoirs jetables, aussi jetables que les humains qui en sont les porteurs. Cette critique peut paraître exagérée aux yeux de certains, il reste qu'elle rend compte de la toile de fond sur laquelle se dessinent à l'heure actuelle les réformes de l'éducation.

Toutes s'inscrivent dans une vision néolibérale de la société : toutes assujettissent l'école à une vision mercantile des connaissances. En contrepoint à cette position radicale, il faut dire qu'un nombre grandissant de responsables pédagogiques disent craindre plus que jamais la « marchandisation » de l'école. L'usage abusif de l'APC conduit inévitablement à une société fermée, dominée par un groupuscule de « Spécialistes des compétences » dont l'ambition véritable est de modifier les comportements observables de leurs semblables. Et ce n'est certes pas le mélange qu'on fait de cette approche avec le constructivisme et ses dérivés qui va en restreindre la portée ! Il n'y a qu'à voir le comité C36.

---

*Cette partie est adaptée à L'APC DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGERIEN* Xavier Rosiers  
Professeur à l'Université Catholique de Louvain la neuve et Directeur du Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF).

## Chapitre.II

### 1. Le Système d'enseignement et apprentissage en Algérie.

#### 1.1. Comment se définit le système éducatif algérien ?

Le système éducatif\* national se compose de trois grands sous-systèmes sous la tutelle administrative et pédagogique de trois départements ministériels distincts :

- l'Education Nationale
- la formation professionnelle
- l'enseignement supérieur

Les missions de l'éducation nationale sont d'assurer :

- un enseignement préscolaire, non obligatoire pour les enfants âgés de 5 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes dans certaines écoles primaires, dans des jardins d'enfants ou dans des classes enfantines. Sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale, cet enseignement est pris en charge par les communes, quelques entreprises publiques économiques et certains privés. Toutefois, le Ministère de l'Education Nationale prévoit dans la mise en œuvre de la réforme de son système la généralisation de cet enseignement.

- un enseignement de base obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement de neuf années concerne l'enseignement primaire (5 années) et l'enseignement moyen (4 années). Cet enseignement est sanctionné par le brevet d'enseignement moyen (BEM).

- un enseignement secondaire de trois ans accueillant 50%\* des sortants de l'enseignement moyen. Il est organisé en deux troncs communs en première année. Ceux-ci se subdivisent à partir de la deuxième année en différentes filières :

- lettres / philosophie
- langues étrangères
- Mathématiques
- économie / gestion
- sciences expérimentales

-Techniques mathématiques qui comprennent quatre options : génie mécanique, génie électrique, génie civil et génie des procédés. Cet enseignement secondaire est sanctionné par le baccalauréat de l'enseignement secondaire. Par les chiffres, il y'a aujourd'hui en Algérie plus de 23 000 établissements répartis en écoles primaires (1et2cycle), écoles fondamentales (3 cycle) et lycées (secondaire).

Ce qu'il est utile de retenir est que près de 8.000.000 d'élèves vont à l'école en Algérie. Il existe près de 1.500 lycées, 4.000 CEM et 17.500 écoles primaires, soit un total de 23.000 établissements. Les élèves sont encadrés par près de 340.000 enseignants, tous cycles confondus, alors que le personnel administratif total travaillant dans tout le secteur de l'éducation, en comptant le ministère, les centres nationaux et les directions de l'éducation de wilayas, est évalué à plus de 140.000. Ce qui fait de l'éducation nationale, en comptant les enseignants et personnel administratif, le plus gros client de la fonction publique en Algérie.

---

\*- Nous faisons ici référence au système éducatif vu par la réforme. Voir cite <http://www.meducation.edu.dz>

\*-Notons ici que l'enseignement secondaire accueille 50%des sortants de l'enseignement moyen c'est ce que prévoit le Ministère de l'éducation nationale mais jusqu'au moment où nous rédigeons ses lignes tout élève ayant obtenu une moyenne de 10/20entre le BEM et la moyenne annuelle entre automatiquement en classe supérieure.

## **1.2. Les Fondements de la politique éducative en Algérie**

Le système éducatif algérien est d'essence nationale, de choix républicain, à travers ses orientations fondamentales, ses finalités et ses modes d'organisation. Démocratique et populaire, il est adapté aux besoins et aux attentes de la société, dans un strict esprit d'équité. Il est accessible à tous, sans distinction de sexe, d'origine sociale, et de conditions économiques.

La politique nationale en matière d'éducation est axée sur les points doctrinaux suivants :

### **1.2.1. Le caractère national basé sur :**

- la préservation des constantes nationales constitutionnellement formulées que sont l'Islam, l'Arabité et l'Amazighité, ainsi que leur promotion et leur consolidation à travers l'ensemble des contenus et choix pédagogiques.
- l'appartenance à la terre algérienne, l'amour de la patrie, l'attachement ancestral à l'Algérie et la référence aux sacrifices des générations antérieures ;
- la connaissance du patrimoine culturel, civilisationnel et historique de l'Algérie, la volonté de l'entretenir, de le développer et de l'ancrer dans la culture universelle comme bien de l'humanité ;
- le maintien de l'Algérie avec son identité et ses valeurs dans la nouvelle configuration du Monde.

### **1.2.2. Le caractère démocratique basé sur :**

- le développement d'une culture démocratique à travers son organisation ses contenus et ses modalités de fonctionnement ;
- l'acceptation de la différence ;
- l'aptitude au dialogue ;
- l'ouverture sur l'extérieur ;
- la tolérance ;
- le progrès ;

### **1.2.3. Le caractère scientifique et technique basé sur :**

- la valorisation des qualités de l'esprit scientifique ;
- la recherche et la quête du savoir scientifique et de ses applications pour le bien être sociales ;
- la maîtrise des langues étrangères pour accéder au savoir universel et participer efficacement aux échanges scientifiques.

### **1.2.4. Le caractère humaniste et universaliste qui tend à développer**

- un engagement critique pour la promotion des droits universellement admis (droits de l'Homme) ;
- une mobilisation effective pour la protection de la nature et des ressources à travers une éducation à l'environnement et au développement durable ;
- des attitudes positives en vue de promouvoir la culture de la paix.

## **1.3. Evolution de l'éducation en Algérie\* :**

L'organisation de l'enseignement et de l'éducation en Algérie a connu deux périodes essentielles :

La première période (1962- 1976)

La deuxième période (à partir de 1976)

### **1.3.1. La première période (1962- 1976) :**

Considérée comme une phase préparatoire, cette période devait garantir le démarrage de l'école algérienne.

Car il fallait introduire progressivement des correctifs pour asseoir un système éducatif conforme aux grands axes de développement du pays ; parmi les priorités de cette période ou retiendra :

- La généralisation de l'enseignement par la création de structures scolaires et leur implantation jusque dans les zones déshéritées.

- L'algérianisation des cadres de l'éducation.

- L'adaptation des contenus hérités du système.

- L'arabisation progressive de l'enseignement.

Ces mesures se sont traduites par une augmentation :

- du taux de scolarisation chez les enfants d'âge scolaire. Ce taux est passé de 20% lors de la première rentrée scolaire de l'indépendance à 70% à la fin de cette période.

- du nombre d'établissements de formation des enseignants (44 Instituts

### **La deuxième période (à partir de 1976)**

Cette période a débuté par la promulgation de l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie. Ce texte a introduit des modifications radicales dans l'organisation de l'enseignement, dans le sens des changements profonds intervenus dans les domaines économiques et sociaux ; il a consacré le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement fondamental pour une durée de 9 ans\*, et a permis d'asseoir les choix et orientations fondamentaux de l'éducation nationale au plan des aspects suivants :

- Un système éducatif national et authentique dans ses contenus, son encadrement et ses programmes.

- La démocratisation de l'enseignement par l'égalité des chances offertes à tous les enfants algériens.

- L'ouverture sur les sciences et la technologie.

L'ordonnance pré-citée contient également :

- Des objectifs nationaux caractérisés par le développement de la personnalité de l'enfant et du citoyen

---

\*Voir <http://www.meducation.edu.dz>

Technologiques d'Education) avec une capacité d'accueil de 20 000 postes de formation de l'enseignement. Il existe actuellement 22 ITE opérationnels.

\*-Le texte de l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 a consacré le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement fondamental pour une durée de 9 ans, reste que dans la réalité des pratiques un élève va à l'école obligatoirement jusqu'à l'âge de 16 ans

#### 1.4. La réforme du système éducatif

Les nouvelles réalités sociales induites par les nouveaux choix politiques et économiques de notre pays, les attentes et les exigences de la société algérienne en matière de développement, l'ouverture sur le monde à travers les nouvelles technologies de l'information et de la communication nous interpellent et nous invitent à rechercher et à définir de nouvelles stratégies et de nouvelles formes d'organisation. La prise en compte de ces données, représentant les défis du XXIème siècle, imposés à notre pays à court, moyen et long termes, permettra à l'école algérienne de franchir une nouvelle étape de son histoire à même de la propulser dans la modernité, le développement et l'universalité. Il s'agit de réussir un développement qualitatif des activités pédagogiques et de leur corollaire, le produit de l'école au profit de l'activité économique et sociale de la nation. Cette quête permanente de la qualité de l'éducation et la recherche d'une harmonie et d'une adéquation entre, d'une part les caractéristiques du produit de l'école et, d'autre part, les exigences du développement économique et social, ne peuvent être réalisées sans la mise en œuvre d'une réforme profonde du système éducatif dans toutes ses composantes.

Partant, le système éducatif selon les documents émanant du MEN doit :

- recentrer la mission de l'école sur ses tâches naturelles que sont l'instruction, l'intégration sociale et la qualification, tout en la protégeant des influences idéologiques et des débats partisans. Seules seront prises en compte le mérite, le savoir, la compétence et le respect des lois de la république, telles que définies par la constitution du pays.
- gagner quatre paris :
  - enseigner la qualité pour le plus grand nombre d'élèves.
  - parachever la démocratisation de l'enseignement avec pour objectif à moyen terme de faire parvenir au moins 90% d'une classe d'âge jusqu'à la fin de l'enseignement de base obligatoire.
  - maîtriser les sciences et la technologie en les intégrant systématiquement dans les **contenus pédagogiques** et en imprégner les **méthodes d'enseignement**.
  - moderniser, au-delà des supports et des équipements technicopédagogiques, les contenus d'enseignement, **l'encadrement**, l'organisation et la gestion de l'école.
- se réapproprier l'Éthique et la déontologie en réhabilitant les valeurs de **la morale professionnelle**. Il est en outre fondamental à ce que soient prises en charge les nouvelles réalités engendrées par les mutations politiques, basées sur une démocratisation de la société produisant ses changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels. Il revient à l'École d'inculquer à ses enfants l'esprit démocratique, la culture de la paix, l'esprit de tolérance et de dialogue. Ces valeurs permettront aux générations futures le plein exercice de la citoyenneté.

L'Algérie, en ce début de XXIème siècle, fait face aux défis imposés par le nouveau développement de la société mondiale et universelle. Il s'agit en l'occurrence de :

- le défi de la **mondialisation de l'économie**, de part son intégration future à l'Organisation Mondiale du Commerce et à l'Accord d'Association avec l'Union Européenne où les exigences de qualification seront de plus en plus élevées dans le cadre d'une compétition très sévère.
- Le défi de la société de l'information et de la communication, à travers ses nouvelles technologies, va modifier les modes d'enseignement et affecter



profondément les relations enseignant/enseigné.

- Le défi de la civilisation scientifique et technique favorisant l'émergence d'une nouvelle société : celle du savoir et de la technologie.

Ces trois défis externes - compris comme contraintes – une fois relevés permettront à notre pays de saisir une chance historique et une opportunité unique de développement rapide. L'accroissement des échanges internationaux, l'évolution des technologies et la profusion des découvertes offrent ce potentiel. Il est cependant nécessaire d'éviter les replis conformistes pour accéder à la société du futur où le savoir constitue une vraie richesse. La société qui saura investir dans l'intelligence où chaque citoyen aura le droit et la possibilité d'apprendre et de se former en ne tenant compte que de ses aptitudes atteindra ces objectifs.

Pour atteindre tous ces objectifs un programme d'action s'articulant autour de quatre axes interdépendants a été mis en œuvre. Ces axes sont :

#### **1.4.1. Les axes de la réforme :**

##### **1.4.1.1. Premier axe : La réorganisation du système éducatif**

Cette réorganisation comprend plusieurs points qui sont :

- Généralisation de l'Education Préscolaire

Sa mission est de favoriser l'épanouissement mental et physique de l'enfant, l'acquisition de comportements et d'attitudes socialement positives et de le préparer à l'entrée à l'école élémentaire. L'Etat veillera à garantir l'égalité des chances par la mise en place d'un réseau approprié de jardins d'enfants, notamment dans les zones défavorisées.

- Mise en place d'une organisation plus efficiente de l'enseignement de base obligatoire.

La mission est de permettre à chaque élève :

- d'acquérir la maîtrise des langages fondamentaux et de développer ses aptitudes intellectuelles et physiques.
- de développer en lui le désir d'apprendre, l'esprit critique et rationnel et le sens du travail du bien fait.
- d'élever son niveau scientifique et culturel et de raffermir l'attachement à son pays.
- de le préparer à l'exercice de la citoyenneté.

- La réorganisation de l'enseignement post obligatoire

Ce cycle assure une mission à finalités clairement affirmées en préparant les élèves selon leur choix, leurs aptitudes et leur mérite à travers la voie académique représentée par :

- l'enseignement secondaire général et technologique réorganisé selon les principes suivants :
- redimensionnement de l'enseignement secondaire général et technologique ;
- valorisation des filières autres que les sciences de la nature et de la vie ;
- ouverture de filières privilégiant l'émergence d'une élite (techniques mathématiques, mathématiques, philosophie et langues étrangères) ;
- mise en place de tronc communs de détermination ;
- diversification des passerelles ;
- redéfinition des conditions et des modalités d'orientation ;
- poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur.

##### **1.4.1.2. Deuxième Axe : La refonte de la pédagogie**

La réforme de la pédagogie préconise une nouvelle vision de l'éducation qui

implique une rupture épistémologique et méthodologique totale avec le passé. Visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé, cette nouvelle vision *consiste en l'adoption après celle de la pédagogie par objectif lors de la préparation de la réforme de l'approche par les compétences en tant que dynamique globale de changement pédagogique.*

La refonte de la pédagogie met en synergie plusieurs leviers qui sont les programmes d'enseignement, les méthodes pédagogiques, les manuels scolaires et autres supports didactiques, les modes d'évaluation, la gestion de la classe, celle de l'établissement ...

La refonte de la pédagogie touche plusieurs points qui sont :

- Les programmes d'enseignement

La refonte des programmes vise à :

a. donner plus de pertinence aux contenus d'enseignement par rapport aux objectifs assignés à la réforme.

b. réhabiliter certains champs disciplinaires par :

- le renforcement de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle pour en faire un instrument efficace d'enseignement et de formation ;

- la promotion de l'enseignement de tamazight ;

- l'ouverture sur les langues étrangères ;

- la promotion des dimensions éducatives nécessaires à la préparation de nos enfants à l'exercice de la citoyenneté ;

- la réhabilitation de l'enseignement de l'histoire et de la philosophie ;

- la réhabilitation de l'éducation physique et sportive ;

- la promotion de l'éducation artistique ;

- l'utilisation de la symbolique universelle dans l'enseignement scientifique et technique

- l'introduction des notions de terminologie scientifique dans les manuels scolaires.

L'élaboration de ces nouveaux programmes a été menée sous l'égide de la commission nationale des programmes (CNP), composée de cadres supérieurs du secteur, d'inspecteurs généraux et d'universitaires. La procédure d'élaboration comporte quatre étapes :

- définition d'un cadre conceptuel et méthodologique pour l'élaboration des programmes ;

- élaboration des programmes par les groupes spécialisés de disciplines (GSD, un par discipline), composés d'universitaires, d'inspecteurs et d'enseignants chevronnés ;

- validation des programmes par la CNP ;

- approbation des programmes par arrêté du ministre de l'éducation nationale.

L'application de ces nouveaux programmes a été précédée par des opérations d'information et de formation des enseignants concernés.

- Les manuels scolaires

Dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes, une nouvelle génération de manuels scolaires a été conçue. Ceux-ci ont été élaborés avec la participation d'éditeurs nationaux privés et publics et répondent à trois conditions essentielles :

- la qualité définie par les normes scientifiques, pédagogiques et techniques universellement reconnues ;

- la disponibilité des manuels et leur mise à la disposition des élèves en début d'année scolaire ;

- un prix abordable.

- L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication

L'école, à l'instar de tous les autres secteurs, n'échappe pas à la rapide évolution des technologies de l'information et de la communication et se doit de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de vivre dans un monde où l'usage d'outils informatiques est désormais banalisé.

L'introduction et l'utilisation de ces technologies aura un impact significatif sur :

- les contenus et les méthodes de formation des formateurs ;
- les programmes : l'école des connaissances évoluera vers l'école des apprentissages, l'école de la méthode, l'école de l'intelligence ;
- les instruments didactiques ;
- les relations entre enseignants et enseignés
- les méthodes pédagogiques : plus d'autonomie pour l'apprenant, plus de diversification des parcours et évolution vers l'autoévaluation...

C'est par rapport à cette évolution essentielle qu'un budget conséquent a été consacré au développement de l'utilisation des TIC au service de la pédagogie, de la formation et de la gestion dans le secteur de l'éducation nationale.

Ainsi, chaque établissement s'est vu doté de 15 postes reliés à un réseau local, dont 10, utilisés comme outil d'enseignement, sont destinés aux élèves et 5 aux enseignants aux fins de servir à la recherche et à la formation à distance.

Ce programme d'équipement a concerné 1800 établissements et son objectif final est de doter progressivement tous les établissements scolaires de moyens informatiques et de connexions à des réseaux Intranet et Internet en donnant la priorité aux institutions de formation des formateurs pour développer l'enseignement et la formation à distance.

- L'évaluation

L'évaluation dans sa dimension la plus large est au cœur de la réforme du système éducatif. Intégrée à *la dynamique globale du changement qualitatif*, elle touche les apprentissages, *les performances des enseignants* et des personnels d'encadrement, les établissements scolaires, les moyens didactiques (programmes d'enseignement et de formation, manuels scolaires) ainsi que le rendement interne et externe du système éducatif dans son ensemble.

Cette nouvelle approche de l'évaluation vise :

- le soutien et le renforcement des modalités et des pratiques d'évaluation existantes et qui restent toujours valables ;
- l'apport d'actions correctrices afin de donner au système d'évaluation la configuration qui garantit les meilleurs résultats.

Cette nouvelle conception de l'évaluation se caractérise par :

- l'adaptation des pratiques d'évaluation à l'esprit des nouveaux programmes fondés sur l'approche par les compétences ;
- l'importance accordée à l'évaluation formative et à la remédiation pédagogique pour combler les lacunes, rattraper les retards et permettre à un plus grand nombre d'élèves d'atteindre les objectifs visés ;
- l'augmentation de la fréquence de l'évaluation et l'exploitation systématique des résultats scolaires ;
- la vérification des acquis préalables avant le passage d'un niveau à un autre ;
- le renforcement de la lisibilité des résultats scolaires par une appréciation

qualitative qui permettrait de soutenir l'effort d'apprentissage et garantirait une relation élève – enseignant – parent plus constructive.

### **1.4.1.3. Troisième axe : La formation et le perfectionnement des enseignants et de l'encadrement**

La réforme accorde une importance toute particulière à la formation des ressources humaines. Elle vise l'amélioration de la qualification et la consécration du professionnalisme des différentes fonctions éducatives (enseignement, évaluation, orientation, inspection, conseil pédagogique, gestion...)

Partant l'objectif fixé est de mettre à la disposition du système éducatif des enseignants ayant :

- les valeurs et les qualités humaines requises ;
- une culture générale appréciable ;
- une formation académique suffisante ;
- une formation pédagogique solide ;
- une maîtrise des langues étrangères ;
- une maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
- une connaissance suffisante en sciences de l'éducation ;
- une culture des principes humanitaires et de civisme.

Afin d'atteindre cet objectif, un nouveau dispositif de formation initiale a été mis en place.

- Pour les enseignants du primaire, il s'agit de recruter des bacheliers qui auront une formation spécifique de trois ans dans des Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM). Ces instituts sont placés sous la tutelle conjointe du ministère de l'éducation et celle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

- Pour les enseignants du moyen (PEM) et du secondaire (PES) cette formation continue d'être faite au niveau des ENS. Sa durée est de 4 ans pour les PEM et de 5 ans pour les PES.

De plus, dans le cadre de la promotion des enseignants, *un dispositif de formation en cours d'emploi a été mis en place, à travers l'élaboration d'un programme pluriannuel, diversifié et densifié.*

La préparation à l'agrégation de l'enseignement secondaire en est un exemple concret.

### **1.4.1.4. Quatrième axe : les Mesures d'Appui à la réforme du système éducatif**

Ces mesures sont :

- La mise en place d'une organisation et d'une gestion adaptées du système en mettant en œuvre le projet d'établissement à tous les niveaux.

Il s'agit d'une nouvelle conception de la gestion des établissements scolaires qui:

- mobilise les compétences à tous les niveaux de la hiérarchie comme l'exige la 'démarche qualité' ;
- consacre la primauté de la fonction pédagogique sur la fonction administrative ;
- implique l'ensemble des acteurs et des partenaires de la communauté éducative ;
- consacre l'initiative, le transfert de certaines prérogatives pédagogiques et organisationnelles, la concertation et l'obligation de résultats.

- La valorisation et la promotion de la ressource humaine par :
  - l'élaboration du statut particulier des travailleurs du secteur de l'éducation

nationale en fonction de la révision du statut général de la fonction publique et sur la base de la valorisation de la qualification et des performances ;

- la mise en place d'un dispositif permettant l'aide à l'accession au logement ;
- la mise en place d'une nouvelle réglementation en matière de maladies professionnelles ;
- la création de prix annuels récompensant la meilleure production pédagogique, scientifique, technologique, littéraire ou artistique.

- Le soutien à la scolarité

De nombreuses mesures, destinées à renforcer et à diversifier les actions de soutien à la scolarité, ont été entreprises. Parmi elles il y a lieu de citer :

a. l'extension du réseau des cantines scolaires et l'amélioration de la ration alimentaire avec pour objectif d'augmenter le ratio des élèves:

- bénéficiaires : 35% en 2003 à 60% en 2008 pour l'enseignement primaire;
- demi-pensionnaires : 11% en 2003 à 20% en 2012 pour l'enseignement moyen.

b. le développement de l'hygiène et de la santé scolaire en élargissant le réseau des unités de dépistage et de suivi et la création du corps de psychologues scolaires et le recrutement d'orthophoniste ;

c. l'intensification des programmes de prévention et de lutte contre la violence et la toxicomanie ;

d. le développement de l'éducation à la citoyenneté et à l'environnement dans une perspective de développement durable.

e. l'attribution d'une allocation de 2000 DA décidée par Monsieur le Président de la république en 2001, dans le but d'aider les élèves à faire face aux frais de la rentrée scolaire.

#### **1.4.2. L'encadrement de la réforme**

L'encadrement juridique de la réforme a été préparé au cours de l'année scolaire 2002/03. Ainsi, quatre décrets ont été promulgués. Celui de l'enseignement privé est défini par :

-un projet de décret relatif aux conditions d'ouverture et de création

D'établissements privés d'éducation et de formation déjà examiné par le conseil du gouvernement et qui attend d'être adopté par le conseil des ministres,

-un avant projet d'arrêté ministériel relatif au cahier des charges pour l'ouverture d'un établissement privé d'éducation et de formation finalisé au niveau du MEN.

En définitive, toutes les actions menées pour le développement des ressources matérielles et humaines et la mise en œuvre de la réforme du système s'inscrivent dans un programme ayant pour objectifs la dynamisation de la politique de soutien à la scolarisation, la réduction des échecs et des déperditions scolaires et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et du rendement du système éducatif.

#### **1.4.3. Mesures concrétisées sur le terrain dès La rentrée scolaire 2003 :**

Avec la naissance d'une nouvelle organisation du système éducatif, la rentrée effectuée le 13 septembre, a vu l'allongement et l'ajout d'une année dans le cycle moyen, dont la durée sera de quatre années au lieu de trois. Par ailleurs l'introduction de l'enseignement de la langue anglaise se fait dès la 1ère année moyenne (au lieu de la 2è), et ce à raison de 3 h. par semaine. Une place plus importante est accordée à l'enseignement du tamazight (le berbère). Dans le cycle primaire, avec la réduction de la durée d'enseignement de 6 à 5 ans il ya eu l'introduction de nouvelles matières sont introduites : éducation scientifique et technologique, musique, dessin.

Enfin, à partir de l'année scolaire 2004-2005, l'introduction de l'enseignement de la langue *française* se fera dès la 2<sup>e</sup> année du cycle primaire alors qu'auparavant l'élève commençait son apprentissage du français en 4<sup>e</sup> année primaire. Par ailleurs, un nouveau manuel de français fut mis à la disposition des élèves de la 1<sup>ère</sup> année du cycle moyen dès le début de l'année scolaire 2004-2005... Mais l'apprentissage du français fut relégué à la troisième année.

Tous ces changements sont consécutifs aux travaux de la commission de réforme du système éducatif. De nouveaux programmes ont donc été mis en place en 1<sup>ère</sup> année primaire et moyenne lors de la rentrée scolaire 2003. Avec l'application de ces programmes, l'on a vu aussi l'introduction de nouveaux manuels scolaires dans ces deux années. Des manuels confectionnés aussi par des éditeurs privés alors qu'auparavant, cette tâche était dévolue à un seul organisme étatique : l'IPN (l'Institut Pédagogique National). L'innovation en la matière consiste en la levée du monopole de l'État sur le livre scolaire. Compte tenu de l'importance de ce créneau, l'heure, aujourd'hui, est à la concurrence entre les différents intervenants (Casbah, Chihab, Libris, Sedia, ONSP, ENAG).

De manière générale, le système éducatif algérien reste toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Ce texte législatif définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française\* dans le système éducatif algérien :

« Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples ».

Cette ordonnance a longtemps été décriée par maints pédagogues qui pensent que ce n'est pas en fonctionnant selon des normes obsolètes que l'école sera arrachée à son anachronisme. D'ailleurs, depuis quelques années, l'on assistait à un recul du niveau général de scolarisation à l'école fondamentale et au foisonnement d'écoles privées, qui ont vite pris conscience de la fonction vacante de l'école algérienne... Ces signes avant-coureurs étaient annonciateurs d'un déphasage du système éducatif par rapport à la réalité. Ils corroboraient également l'idée de reconduire la formation (et les diplômes qui la sanctionnent) vers une approche plus professionnelle et pragmatique. Une réforme était nécessaire. Elle est en cours au moment où nous rédigeons ces lignes. Toujours dans le cadre de la réforme, le MEN a mis en œuvre *un programme national de formation aux nouvelles technologies* et ce, depuis 2001. Ainsi, ont bénéficié de cette formation initiale 126578 enseignants. Et pour une meilleure maîtrise de l'outil informatique, il est apparu nécessaire de mettre en place un nouveau mécanisme basé sur un programme approuvé par l'Unesco et qui consiste en ICDL « Computer International Driving Licence ». Cette formation permet aux enseignants d'avoir accès à l'information universelle, elle est assurée dans cinq instituts dont celui de Ben Aknoun considéré comme modèle. A Oran pour l'année scolaire 2005 il y a eu selon la correspondance N525/5.0.0/2005 **04** stagiaires.

## **2. Le système de formation en Algérie.**

### **2.1. Politique générale de formation des formateurs du 21ème siècle en Algérie**

#### **2.1.1. Conseil supérieur de l'éducation 96/98 :**

Son existence est un fait important par rapport à la politique éducative en Algérie (surtout si l'on situe dans la conjoncture de cette époque là) c'est la manifestation, l'indication d'une certaine volonté de changement et donc une reconnaissance de l'échec du système éducatif algérien. Puisque le président de la république de l'époque\*\* lors de l'installation du dit conseil a rappelé le 26-Novembre-1996 dans son discours « Votre conseil est également appelé à adopter une démarche qui réponde à l'urgence de la mise en place de la réforme de l'école algérienne ; plus précisément, votre conseil est appelé à fixer un échéancier à même de permettre à votre analyse et vos conclusions de se hisser au niveau d'une véritable politique nationale d'éducation ». p4

Le conseil forma 05 commissions permanentes :

1. Commission d'enseignement.
2. Commission de formation.
3. Commission de recherche et d'encadrements.
4. Commission de suivi et d'évaluations
5. Commission des relations avec l'environnement social et culturel.

Ses principaux rôles furent de :

1. Proposer une stratégie de développement globale du système d'éducation et de formation nationale selon les critères scientifique et le référent culturel de la société algérienne
2. Réaliser une cohésion interne et externe du système d'éducation, et élever son rendement.
3. Œuvrer à permettre au système de réaliser un changement social, par la formation du citoyen conscient des enjeux du siècle à venir et capable de s'adapter aux exigences du monde moderne.
4. Solidifier les relations entre l'école, l'environnement économique, sociale et culturel et l'équilibre entre la politique de formation et de recrutement.

Le conseil a pu produire après deux ans de son installation un document « Synthèse de base » qui fut étudiée le 28 et 29 Juin 1998 ; elle propose les fondements de la nouvelle politique éducative qui s'expriment à travers

La dimension nationale.....

---

Sources : Orientation de la formation des formateurs Conférence nationale de l'éducation  
(Edition du 1/3/2000 N° 23)

### **2.1.2. Commission nationale pour la réforme de l'éducation :**

Elle a été installée officiellement en mai 2000 par le président de la république algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative...

Les 160 membres de cette Commission (universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation...) ont été désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif. Parmi les quatre vice-présidents de cette Commission.

Au sein de la commission, ont été retrouvés les polarisations politiques qui existent sur la scène algérienne entre « arabo-islamiques » et « modernistes » ; partisans de la langue arabe et ceux qui considèrent que le système éducatif national a fait le lit de l'islamisme, ceux qui, au nom de l'appartenance civilisationnel, suspectent les « modernistes » de vouloir faire de l'école algérienne un « appendice du système éducatif français »...

Un rapport général qui devait servir de base à la refonte du système éducatif a été déposé en 2001 par la commission nationale pour la réforme de l'éducation sur le bureau du président de la république, qui l'a soumis, à son tour, aux deux chambres parlementaires. Après son adoption (avec des amendements), le ministère de l'éducation nationale s'est engagé à donner le coup d'envoi de la réforme du système éducatif dès la rentrée scolaire 2003.

## **2.2. La politique nationale de formation des formateurs adoptée par le M.E.N**

### **2.2.1. La politique nationale de formation des formateurs en Algérie dès 1962 à 1996.**

Dès 1962 environ 18000 instituteurs français quittèrent l'Algérie, les autorités post indépendance les remplacèrent par 19908 enseignants dont 7102 étrangers de langue française Le moyen et le secondaire capitalisèrent 22 612 enseignants. Pourtant selon les normes internationales seul 1/5 de ces enseignants possédaient le niveau requis. En effet si 22% des 19908 avaient le baccalauréat 41% possédaient le brevet et 37% uniquement le certificat d'études primaires. Les enseignants du primaire représentaient le 64% du total bien que les responsables s'étaient hâtés de prendre des mesures palliatives.

Il fut décidé afin de résoudre partiellement le problème de l'introduction de la langue arabe et unifier l'appareil scolaire, national en palliant aux difficultés générées par le manque d'enseignants expérimentés et qualifiés, d'intégrer au système moderne légué par la France, les anciennes écoles privées dirigés par les Ulémas et autres associations avec tout leur personnel. Il en résultera d'énormes problèmes idéologiques, pédagogiques, culturels et politiques. Ces enseignants seront alors les chantres de l'arabisation des années 70 et 80, sans préparation ni planification

---

\* Lire à ce propos Ali Benmesbah, Inspecteur de l'éducation nationale (Algérie) Algérie : un système éducatif en mouvement et De grandes réformes sont en cours dans le système éducatif algérien depuis la rentrée 2003. Le français en aura sa part. Tour d'horizon. Novembre décembre 2003 - N°330

\*\*Mer lamine Zeroual fut le président de la république de l'époque.



En fait l'algérianisation de l'appareil administratif se fit plus vite que celle du corps enseignant et des programmes dont les postes clés étaient détenus par les nationaux. Le cursus s'étala de manière empirique et inégale. Ainsi l'histoire et la géographie algérianisées furent peu à peu arabisées.

Cependant, formation recyclage, perfectionnement des enseignants algériens ne s'achevèrent qu'en partie. Les années 60 et bien au de la vivent le niveau de qualification de ces derniers baisser avec augmentation du pourcentage des moniteurs —→ **augmentation de 37% des moniteurs en 1962/1963 à 46% en 1967/1968 et baisser de 22% des instituteurs pour 1967/1968.**

En 1970, la création des instituts de technologie, de l'éducation ne résolut que partiellement le problème de recyclage perfectionnement, formation systématique des enseignants. Le problème de l'algérianisation débuts le problème de l'arabisation qui fut aussi reconnue comme option fondamentale et irréversible.

Certes le taux d'algérianisation dans le primaire prit en faveur des enseignants algériens une progression fulgurante. Ce ne fut pas le cas pour le moyen et le secondaire.

Tableau n 6 p 235

Et, c'est en corrélation avec la préparation des prévisions du 1<sup>er</sup> plan triennal que la commission ministérielle de réformes des enseignants primaires et secondaires fut dressée le 27 juin 1967. Le problème de la planification rationnelle de l'enseignement ne fut abordé de manière systématique qu'à partir du 1<sup>er</sup> plan quadriennal (1970/1973)

Le dit plan triennal avait, en outre comme but la création de conditions techniques et politiques nécessaire à un développement socio-économique planifié. Néanmoins, dès le début de la planification, se posa le problème de la formation des cadres et ce dans tous les domaines.

Les planificateurs se fixèrent pour 1967/1969 une scolarisation de 360 000 enfants dans le primaire, 9000 enseignants avec un niveau scolaire de 4<sup>ème</sup> année moyenne furent injectés au 30 000 de 1966 dont plus de 50% étaient considérés comme sous qualifiés.

Le 1<sup>er</sup> plan quadriennal avait deux visées primordiales = satisfaire le besoin sociale de l'éducation et ceux en hommes formés de l'économie. Ainsi les planificateurs décidèrent de la construction avec un temps annuel de 4000 classes et 2000 logements pour améliorer les conditions de vie des enseignants. Et cette expansion qualitative des effectifs des élèves et d'infrastructures demandait le recrutement de près de 40 200 autres enseignants, 25 000 devait être du corps des moniteurs en exercice.

Tableau n 07 p239

Compte tenu.....

Planification de l'éducation-formation

Le 1<sup>er</sup> plan : les planificateurs, en raison du déficit en professeurs de l'enseignement moyen et secondaire décident de la formation des enseignants, la décentralisation et la contraction de la durée de formation par le recrutement, d'un personnel moins qualifié que d'habitude et par le recours à la coopération technique étrangère 16000 nouveaux professeurs sont à recruter durant la période du premier plan quadriennal. Portant la majorité des projets ne seront réalisés que pendant la période du deuxième plan quadriennal (1974/1977)

Le deuxième plan : Ce deuxième plan reprenant les orientations principales du premier plan quadriennal, se donne comme objectif premier l'intensification des actions éducatives.

Le changement résidait dans la transformation de l'école fondamentale à orientation polytechnique avec la non séparation des deux cycles primaire et moyen. Ce deuxième plan quadriennal avait pour but principal la mise en œuvre d'une école fondamentale polytechnique qui fournirait la main d'œuvre qualifiée nécessaire à l'économie et aux services et publics.

En outre comme le but premier, des planifications resteraient constantes, c'est à dire l'école pour tous quelque soit l'appartenance socioéconomique de tout un chacun, ils décidèrent la responsabilisation des communes et des régions en vue de multiplier les actions d'appui à la démocratisation. Le nombre total des enfants scolarisés pour le primaire devrait être de 2 878 000 élèves en 1977-1978 d'où l'exigence d'un encadrement de 76 000 enseignants plus qualifiés. Déjà en 1974, la structure des qualifications nécessitait de profondes modifications : les moniteurs devaient être totalement recyclés. Il fut décidé que le corps enseignant ne serait formé que d'instituteurs et d'instructeurs afin d'assurer le succès de l'école fondamentale polytechnique.

### **2.2.2 La politique nationale de formation des formateurs de 96/97 à 06/07**

Le M.E.N a d'abord adapté une nouvelle politique dans la formation des formateurs a été approuvée par les pouvoirs politiques en date du 11/03/1998. Une enveloppe de 7,1 milliards de dinars a été allouée à cette nouvelle politique qui s'étendra sur une durée de 05 ans. Elle s'articule autour de deux axes fondamentaux : la formation initiale et la formation continue.

**2.2.2.1 La formation initiale :** Un nouveau dispositif pour la formation initiale a été mis en place en 1999/2000. La durée de celle-ci, après le baccalauréat, est de 03 ans pour les enseignants du primaire, 04 ans pour ceux du moyen et 05 ans pour ceux du secondaire. Elle s'effectuera dans les écoles supérieures (ENS), basée sur les principes suivants :

- formation des formés (filiale spéciale) ;
- formation générale pour les enseignants du primaire ;
- formation spécialisée pour les P.E.F et les P.E.S.

La durée de la formation est comme suit :

- baccalauréat + 03 années universitaires pour les enseignants du primaire ;
- baccalauréat + 04 années universitaires pour les enseignants du moyen;
- baccalauréat + 05 années universitaires pour les enseignants du secondaire;

Des programmes- pour chaque profil- ont été élaborés en collaboration avec le ministère de l'éducation et celui de l'enseignement supérieur et ce, à partir de l'année scolaire 99/2000. Ainsi, dans le temps on enregistre deux promotions d'enseignants du primaire en 2002 et 2003 et une promotion d'enseignants du moyen en 2003, soient

respectivement 195, 274 et 227 enseignants. Il est prévu, en juin 2004, la sortie de 208 enseignants du primaire, 505 du moyen et 491 du secondaire. Il restera en formation 212 enseignants du primaire, 2160 du moyen, 3179 du secondaire général et 6183 du secondaire technique Enfin, une nouvelle formule de formation des instituteurs, même en tamazight, a été mise en place à partir de 2003/04 Par ailleurs, pour l'enseignement secondaire, sera réinstauré le concours d'agrégation et mise en place la formation de nouveaux profils d'enseignants capables de prendre en charge les exigences de la refonte pédagogique.

Enfin, il est prévu de former des professeurs d'enseignement technique (bac+5ans) dans les écoles normales supérieures d'enseignement technique.

### **2.2.2.2 La formation en cours d'emploi:**

La formation en cours d'emploi est un processus fondamental visant à l'amélioration de l'action éducative. De part son organisation en un plan de formation précis, portant sur des objectifs bien définis et reposant sur les besoins réels des formés ; la formation en cours d'emploi ne peut que refléter le bon fonctionnement d'un système éducatif. En effet, la formation en cours d'emploi doit être perçue comme étant une action guidant l'éducateur à s'adapter à l'évolution qui se fait dans les domaines du savoir et du professionnalisme.

Ainsi conçue, la formation en Algérie s'inscrit dans une perspective de recherche et de développement concernant les différents domaines scientifiques et professionnels à savoir les champs de la didactique, les disciplines scolaires, la méthodologie de l'information et de la communication. De ce fait, la formation en cours d'emploi doit inciter une réflexion constante sur l'élaboration des plans de formation et leur application. Perçue comme une nécessité à l'évolution permanente du système éducatif et de l'enseignant, la formation doit s'adapter aux changements opérés dans une perspective d'évolution mondiale de la science et du savoir Pour le fonctionnement et la mise à niveau des enseignants, plusieurs possibilités leur sont proposées à savoir la poursuite des études à l'université, la formation à distance ou alternée par le biais des nouvelles technologies et les stages bloqués.

Il est à noter que la priorité sera accordée aux enseignants du primaire\*, aux professeurs d'enseignement moyen et professionnel les plus jeunes et présentant des lacunes professionnelles (connaissances, compétences...).

Enfin, en concertation avec les différents partenaires sociaux, seront mis en place des mécanismes de motivation et de promotion et ce, en vue d'améliorer les savoir-faire des enseignants.

En Algérie, selon les documents officiels\*\*, il serait impératif de :

- pallier aux lacunes pour assurer l'homogénéité du niveau des formés pour les 3 paliers. pallier aux lacunes pour assurer l'homogénéité du niveau des formés pour les 3 paliers.
- faire acquérir aux personnels en formation les nouvelles techniques scientifiques et éducatives afin qu'ils puissent s'adapter aux exigences de l'époque d'aujourd'hui
- étudier les modes d'évolution du système de formation afin d'analyser les différentes circonstances ou à évaluer ce système depuis l'indépendance en

établissant des comparaisons, ce qui permettra de situer le niveau de maîtrise professionnelle et scientifique des personnels de l'éducation.

La formation en cour d'emploi est aussi appelée fonction continue, en Algérie de cette dernière décennie elle comporte trois dispositifs :

#### 2.2.2.2.1 Le dispositif *permanent* à partir de l'année scolaire 98/99

Cette formation touche l'ensemble des enseignants (tous cycles confondus). Elle est dispensée dans les I.T.E pour une durée d'une semaine par un. Elle vise au perfectionnement et à l'actualisation des connaissances.

#### 2.2.2.2.2 Le dispositif *provisoire* à partir de l'année scolaire 99/2000

:

C'est une formation à distance qui se fait par le moyen de supports, de bibliographies et de rencontres organisées au cours des vacances scolaires. Cette formation concerne 50% d'enseignants (instituteurs, instructeurs et P.E.F) et ce, à partir de l'année scolaire 1999/2000 (pour une durée de 05 ans. Son objectif est de pallier aux insuffisances cognitives et professionnelles des concernés et de perfectionner leurs performances. A cet effet, 13 titres spécifiques ont été conçus. Concernant la formation continue, on enregistre dans la formation par correspondance 10 500 sur 12 000 instructeurs en 1999 promus au grade d'instituteurs après avoir passé les épreuves du Brevet Supérieur de Capacité, 118000 enseignants du primaire et du moyen dans la mise à niveau. Pour ce qui est du perfectionnement (06 journées pédagogiques par stagiaire et par an), on décompte, dans les trois cycles, 96 000 en 1999, 153000 en 2000, 193000 en 2001, 166000 en 2002 et 177 000 en 2003 ; pour la formation à l'outil informatique (30 heures par enseignant et par an), 50 000 enseignants du secondaire en 2001/2003 et 18 100 du primaire et du moyen en 2003

#### 2.2.2.2.3 Le dispositif *à distance* à partir de l'année scolaire 05/06

C'est une formation à distance qui se fait par le moyen d'envois, de bibliographies et de rencontres organisées au cours des vacances scolaires. Cette formation concerne les enseignants (instituteurs, et P.E.F) (pour une durée de 10 ans. Son objectif est de pallier aux insuffisances cognitives et professionnelles des concernés et de perfectionner leurs performances). Le Ministère de l'Education a pris l'initiative d'instaurer un réseau de la formation prenant en charge la formation à distance, situé à l'INFPE (« Réseau TAKOUINE ») et relié aux différentes wilayas. Un serveur principal est chargé d'émettre des cours élaborés à l'institut vers le personnel en formation dans diverses wilayas. Ceux-ci pourront en principe contacter le site INFPE par le biais du serveur régional au niveau de leur wilaya.

---

\*Le bulletin 56 concernant l'enseignement primaire

\*\* - Voir <http://www.infpe.edu.dz>

## Chapitre III

### 1- Analyse des documents /plans/envois/fascicules (traces écrite envoyés aux enseignants dans le cadre de la formation en cours d'emploi).

#### **1.1. Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif Permanent de formation en cours d'emploi à partir de 1997/98:**

- Fascicule destiné aux stagiaires (enseignant les langues étrangères.)
- Fascicule destiné aux encadreurs (enseignant les langues étrangères.)

##### **1.1.1 Présentation du dispositif permanent de formation en Cours d'emploi.**

La nouvelle politique nationale de formation des formateurs, définie par le ministère de l'éducation national et approuver par le gouvernement accorde la priorité à la formation des personnels enseignants en exercices qui doivent bénéficier dorénavant d'un crédit-formation d'une semaine par ans (soit quarante six heures) et par enseignant, dans le cadre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi qui devait être en place au niveau des I.T.E. dès la rentrée scolaire 1998/1999.

Le plan de formation arrêté pour l'année 1998/1999, année mise en œuvre du dispositif, prévoit l'organisation de stages de formation au bénéfice de **143000** enseignants, repartis comme suit :

- **59 000** MEF.
- **35 500** PEF.
- **48 500** PES.

Et dont la désignation se fera sur des bases des critères de sélection suivants :

Pour les MEF : être titulaire du Baccalauréat ou justifier du niveau de troisième AS plus formation initiale en I.T.E.

Pour les PEF. Justifier du Baccalauréat.

Pour les PES. Justifier d'une licence d'enseignement.

##### **1.1.2 Les contenus de formation :**

La formation sera dispensée sous forme de modules et de thèmes d'études sélectionnés par rapport aux besoins des enseignants d'une part, et des innovations pédagogiques et scientifiques devant être introduite dans les programmes et les méthodes d'enseignements, d'autre part. Les thèmes prioritaires retenus par le plan d'action du MEN, à savoir :

- Les programmes.
- Les manuels scolaires.
- l'évaluation pédagogique.

Constituent les éléments complémentaires d'un module intégré. Ce module aura pour but de :

- Mettre en place un ensemble de prés requis indispensables dans les trois thèmes retenus,
- Actualiser les connaissances académiques des 134 000 enseignants concernés,
- Consolider ou faire acquérir les compétences professionnelles de base.

Il constitue le socle sur lequel seront construits d'autres modules de formation. Chacun de ses trois thèmes se compose de 05 Unités auquel s'ajoute une 06 unité de synthèse et réflexion sur « L'après stage ».

Constatons que si l'on compare a d'autres programmes de formation qui l'ont précédé, ce programme est un banc qualitatif : clair et explicite en ce qui concerne les objectifs et les activités.

### **1.1.3. Principes qui doivent sous-tendre le plan de formation :**

Le plan de formation rappellera les différences fondamentale entre la logique de formation et la logique d'enseignement. La première se caractérise par une organisation du programme de formation en vue de son application immédiate, dans la mesure où les effets de cette formation doivent se concrétiser à court terme ; ce qui pose le problème de la relation indispensable à établir entre les institutions/structures/formateurs et les cadres d'inspection et de gestion du terrain qui doivent être étroitement associés aux opérations menées.

Le plan de formation rappellera aussi 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 permet de les impliquer dans le processus de formation et de les inciter à être « Partie prenante » dans la réalisation du projet de formation. Aussi sur le plan des stratégies qu'il convient de valoriser,

- L'exposer d'expériences personnelles issues de la pratique professionnelle vécue ; ce qui permettra de susciter des prises de consciences par rapport à cette pratique.
- La recherche documentaire destinées à identifier les référents théoriques qui peuvent éclairer la pratique
- La nécessité de lier, d'intégrer les contenus théoriques à l'expérience pratique.
- La valorisation du travail d'équipe, le partenariat ; ce qui implique le recours à la dynamique du groupe

### **1.1.4. Les stratégies de formation :**

Celons les textes officiels, La stratégie de formation découle des trois principes énumérés ci-dessus. La première phase commence avant le stage ;

Regroupement pour diffuser l'information, diffusion de l'information, avant le stage, préparation de documents- programmes qui sera diffusé dans les Wilayets et des extraits d'ouvrages et de documents en relation avec les thèmes à traité. Pour mettre en place les prérequis théoriques ainsi que des indications sur les travaux de préparation que doivent réaliser les stagiaires à partir de leurs expériences personnelles

Pour la deuxième relative au «pendant le stage », et

- En plus de la réalisation des activités de formation prévues par le programme (crédit formation résidentielle d'une semaine), mise en place d'un protocole d'observation et de suivi du stage aux fins de régulation des opérations

Pour la troisième et dernière phase de la stratégie de formation qui vient après le stage,

- Il est question d'exploitation des résultats, mise en forme de documents récapitulatifs qui pourraient être communiquées à la D.E, ainsi qu'aux inspecteurs de la wilaya pour amorcer des démarches destinées à garantir la complémentarité des programmes de formation au niveau des I.T.E. et des circonscriptions d'inspection. On insistant 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 pourront constituer des modèles dont pourraient s'inspirer leurs collègues. cette action peut s'inscrire dans le cadre de la « dissémination », de l'amélioration des méthodes et des pratiques d'enseignement/apprentissage

### **1.1.5 Présentation physique et didactique du fascicule destiné aux Stagiaires (enseignant les langues étrangères.)**

Par souci d'objectivité nous nous sommes posé une multitude de questions parmi elles figurent ;

- le fascicule est-il d'un maniement facile pour l'enseignant ?
- La table des matières fait-elle apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression
- Est-il organisé : en leçons indépendantes en unités (avec chapitres, sous-unités.) (Nombre d'unités:)
- Les unités sont-elles structurées de façon identique ?
- Sont-elles organisées en fonction d'un point de vue :  
Linguistique Culturel Méthodologique
- Sont-elles d'égale importance ? Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi. ....

Le Fascicule de **108 pages** est de grand format, sa couverture cartonnée est blanche avec un encadré noir où est mentionné le titre (*Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi*, fascicule destinée au stagiaires, enseignants les langues étrangères) et l'année (*AOût 1998*) ce document est broché, l'assemblage est fait à l'aide d'une bonne colle puisque après manipulation les feuilles ne se détachent. L'impression est bonne il y a utilisation du gras pour les titre et les sous titres pas il contient une préface, une table des matières et un sommaire, par contre il n ya pas d'annexe et de glossaire.

---

\*-« Le séminaire de formation », fut la seule manière de se former en Algérie. Hamzate Wesel 1981, Guide méthodologique d'organisation des formations. N°18.

- 1- Présentation p01-06
- 2- Orientation P07-10
- 3- Programme du stage p12-19
- 4- Fiches techniques relatives au, p 20-35
  - Thème 1 « les programmes »p 20-25
  - Thème 2 « le manuel scolaire »p 26-30
  - Thème 3 « l'évaluation » P31-35
- 5- Bibliographie commentée P37-40

6- Boite a outils. P41-108

<b>1-Introduction générale :</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Objectifs du stage</li> <li>2- Modalités et réalisation</li> <li>3- Développement du cours</li> <li>4- Perspectives</li> <li>5- Un système de capitalisation des formations</li> </ol>	<b>Pages 01-06</b>
<b>2-Orientations :</b>		<b>Pages 07-10</b>
<b>3-Programme :</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Présentation du thème 1 « les programmes »</li> <li>2- Présentation du thème 2 « les manuels scolaire »</li> </ol> Présentation du thème 3 « l'évaluation »	<b>Pages 12-19</b>
<b>4-Fiches techniques :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Thème 1:</b> <b>Les programmes</b></li> <li>• <b>Thème 2:</b> <b>Le manuel scolaire</b></li> <li>• <b>Thème 3 : L'évaluation</b></li> </ul>	Unité 1 Les référents Unité 2 Les composantes d'un programme Unité 3 Les objectifs et les taxonomies Unité 4 Les progressions Unité 5 L'évaluation de programme  Unité 1 : Le cadre conceptuel d'élaboration Unité 2 : Critères d'application du manuel Unité 3 : Aspects méthodologique de l'apprentissage par le manuel scolaire Unité 4 : les facilitateurs techniques et pédagogiques dans le manuel scolaire Unité 5 : Evaluation des manuels scolaires  Unité 1 :L'évaluation, ses buts et ses objectifs Unité2:Types d'évaluation et construction d'instruments de mesures Unité 3 : L'évaluation formative Unité 4 : Construction de grille d'analyse Unité 5 : la remédiation.	<b>Pages 20-35</b> <b>Page 20-25</b>  <b>Page 26-30</b>  <b>Page 31-35</b>
<b>Grille du stage</b>		<b>Page 36</b>



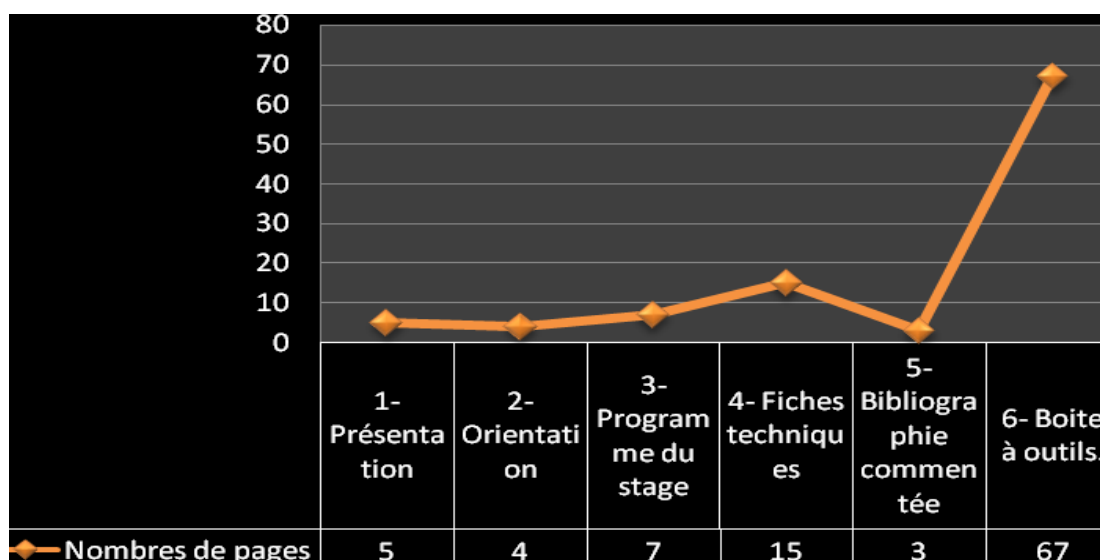
<b>Bibliographie</b>		<b>Page 37-40</b>
<b>La boîte à outils est organisée en trois rubriques</b>		<b>Page 41-108</b>
<b>1- Le curriculum :</b>	<b>Doc1</b> : Définition 1 <b>Doc2</b> : Définition 2 <b>Doc3</b> : Stages de l'élaboration modèles du curriculum <b>Doc4</b> : Recherche des fins et des objectifs <b>Doc5</b> : Analyse des options fondamentales <b>Doc6</b> : Schématisations <b>Doc7</b> : fins et des objectifs <b>Doc8</b> : Pluridisciplinarité <b>Doc9</b> : Progressions d'objectifs	<b>Page 44-65</b> p44 p45-47 p48  p49 p50-56 p57-59  p60 p61-62 p63-65
<b>2-Les objectifs :</b>	0. Identification des objectifs 1. Définition1 2. Résumé 3. Niveaux de formation 4. Définition 2 (OG, OI, OS, prérequis) 5. Contrôle de la formulation (moyen) 6. Composantes d'un objectif opérationnel 7. Exemple d'objectif opérationnel 8. Développement d'un objectif général 9. Un instrument pour la rédaction d'une séquence d'objectifs 10. Taxonomies : définition 11. Origines de la taxonomie de bloom 12. Recensement des taxonomies 13. Exercices sur les objectifs 14. Décomposition taxonomique d'un O.G	<b>page 66-100</b> p67-75 p76 p77 p78  p79 p80  p81 p82  p83  p84 p85 p86 p87-91 p92-96 p97-100
<b>3-L'évaluation :</b>	<b>Doc 1</b> : L'évaluation de programme <b>Doc 2</b> : L'évaluation formative –définitions <b>Doc 3</b> : L'évaluation formative et les phrases de l'apprentissage <b>Doc 4</b> : L'évaluation formative : perspectives, néo-behavioristes, perspective structuraliste <b>Doc5</b> : L'évaluation du curriculum (question à examiner) <b>Doc6</b> : L'évaluation de programme (grille d'observation) <b>Doc7</b> :L'évaluation de système (modèle de J.plante)	page101-108 p102 p103-104  p105  p106  p107  p108  p ?!

### 1.1.6 Description quantitative et qualitative du fascicule destiné aux stagiaires (enseignant les langues étrangères.)

**Figure1 :**

<i>chapitres</i>	<i>Nombres de pages</i>	
1- Présentation	p01-06	05p
2- Orientation	P07-10	04p
3- Programme du stage	p12-19	07p
4- Fiches techniques	p 20-35	15p
5- Bibliographie commentée	P37-40	03p
6- Boite à outils.	P41-108	67p

**Graphique1**



- Commentaire nous constatons une régularité quantitative tout le long du fascicule, à travers chaque partie ; le nombre de pages par partie est équilibré puisque les deux parties les plus consistantes à savoir : Fiches techniques et Boite à outils se subdivisent en parties équilibrés:

Pour Fiches techniques  
 -Thème 1 « les programmes »p 20-25  
 -Thème 2 « le manuel scolaire »p 26-30  
 -Thème 3 « l'évaluation » P31-35

Et pour Boite à outils  
 - Le curriculum Page 44-65  
 -Les objectifs pages 66-100  
 -L'évaluation page101-108

### **1 .2. Formation des maitres de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire**

Le manuel de **318Pages** a une couverture est très fines, bleu avec une sorte de taches blanches.sa reliure est brochée, l'assemblage est fait à l'aide de colle : après manipulation souvent les feuilles se détachent. L'impression est mauvaises, il ya utilisation du gras pour les titres et les sous titres, il n ya aucune trace de l'utilisation de la charte des couleurs et des illustrations. Le manuel n'a pas de sommaire, il n ya pas non plus de<sub>90</sub>

graduation dans la complexité des notions abordés (simple-complexe-concret-abstrait), le spécifique précède le générique EX : La didactique avant la psychopédagogie et cette dernière précède la pédagogie. Aussi pouvons-nous relever une pagination irrégulière, l'introduction, la préface, la table des matières sont inexistantes ainsi que la bibliographie ; sans oublier l'absence d'objectifs claires. Nous relevons que sur la couverture de l'envoi N03il est mentionné : **Mars** 2000, mais une fois la page tournée nous lisons **Mai** 2000.

C'est après la lecture de tout le fascicule que nous serons en mesure de relever ces différentes parties, ainsi il s'articule selon le sommaire présenté dans le tableau de la figure1. Ont collaboré à son élaboration :

Mme. Amel Boukhabza.

Mr. Zakaria Chriki

Mr. Doudi Mohammed.

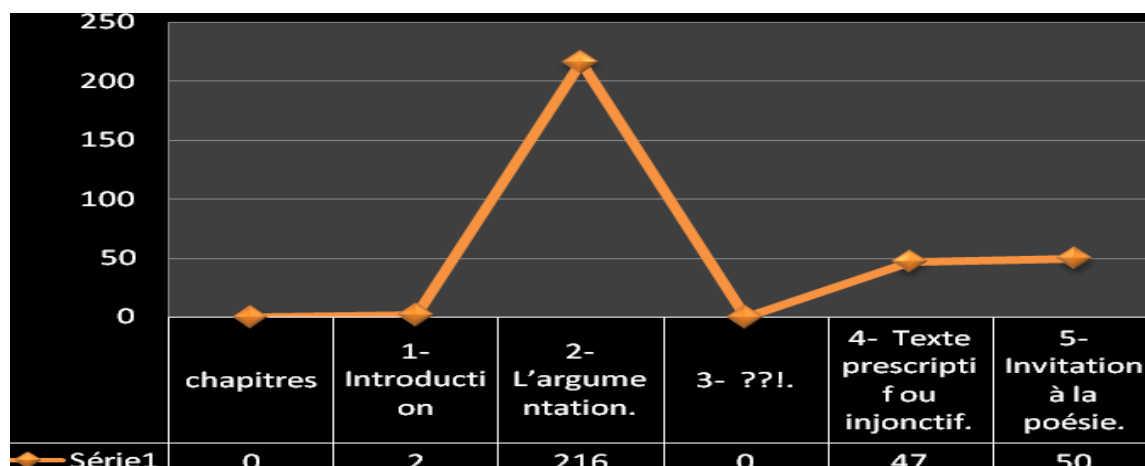
**FIGURE1**

NOMBRES D'UNITES		NOMBRES DE PAGES	
<u>1</u>	Unité	Introduction	01à02 02
<u>2</u>	Unité09	L'argumentation.	03à219 216
<u>3</u>	Unité10	??!	??!. ??!
<u>4</u>	Unité11	Texte prescriptif ou injonctif.	220à267 47
<u>5</u>	Unité 12	Invitation à la poésie.	268à318 50

<i>chapitres</i>	<i>Nombres de pages</i>	
1- Introduction	05p	05p
2- L'argumentation.	04p	04p
3- ??!	07p	07p
4- Texte prescriptif ou injonctif.	15p	15p
5- Invitation à la poésie.	03p	03p
6- Boite à outils.	67p	67p

**GRAPHIQUE1**

Analyse du résultat du graphe: Nous constatons une irrégularité quantitative tout le long du manuel, à travers chaque projet ; le nombre de pages par projet est différent ainsi que le nombre de pages par unité.



**2-2 Formation des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire**

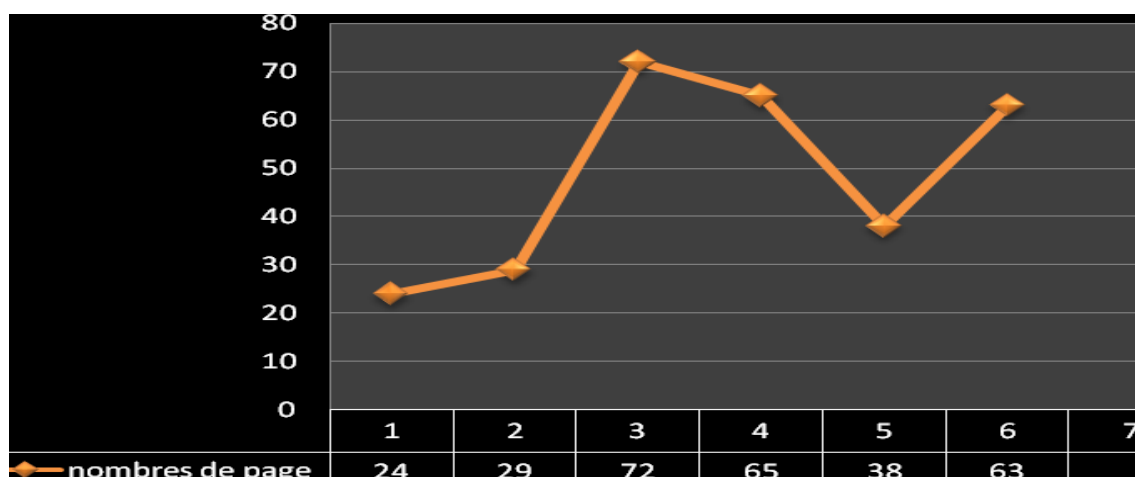
Le manuel de **173Pages** s’articule selon le sommaire présenté dans le tableau de la figure1.Ont collaboré à son élaboration

- Mme Kouidri Fatiha : linguistique.
- Mme Tounsi Mina : didactique.
- Mr Attatfa Djilali : approche des textes et coordination.
- Mr Behouli Abdenour : Technique d’expression.
- Mr bentifour Belkacem : syntax.
- Mr Kichane Tahar : évaluation.

**FIGURE2**

NOMBRE DE MODULE			NOMBRES DE PAGES	
<u>1</u>	MODULE	Didactique.	3à27	24
<u>2</u>	MODULE	Evaluation.	28à57	29
<u>3</u>	MODULE	Technique d’expression écrite et orale.	58à130	72
<u>4</u>	MODULE	Linguistique.	131à196	65
<u>5</u>	MODULE	Syntaxe.	197à235	38
<u>6</u>	MODULE	Approche des textes.	236à173	63

**GRAPHIQUE2**



### **1.3Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif de à distance formation en cours d’emploi à partir de 2005/2006**

*-Formation des maitres de l’école fondamentale dans le cadre du dispositif à distance.*

Les enseignants recevront trois envois au cours de l’année.

- L’envoi n° 1 portera sur la séquence 1.
- L’envoi n° 2 portera sur les séquences 2 et 3.
- L’envoi n° 3 portera sur les séquences 4 et 5.

Dans chaque envoi, ils trouveront des notions théoriques et des activités qui leur permettraient de les mettre en œuvre pour bien les assimiler. Ils trouveront aussi les

corrigés des exercices proposés grâce auxquels ils pourront vérifier s'ils ont répondu correctement aux questions.

Il leur est conseillé de mettre au point un programme pour répartir leur travail sur tout le trimestre ; il n'est pas rentable en effet de concentrer les efforts sur une période limitée pour rester ensuite sans activité pendant deux mois. Le travail continu et progressif est plus efficace, d'autant plus qu'il leur est demandé de faire des recherches qui demanderont du temps. L'évaluation de votre formation se fera de la manière suivante :

- une évaluation continue, sous forme de devoirs trimestriels ;
- une évaluation finale, sous forme d'un examen.

S'ils obtiennent la moyenne, ils accéderont en deuxième année de formation.

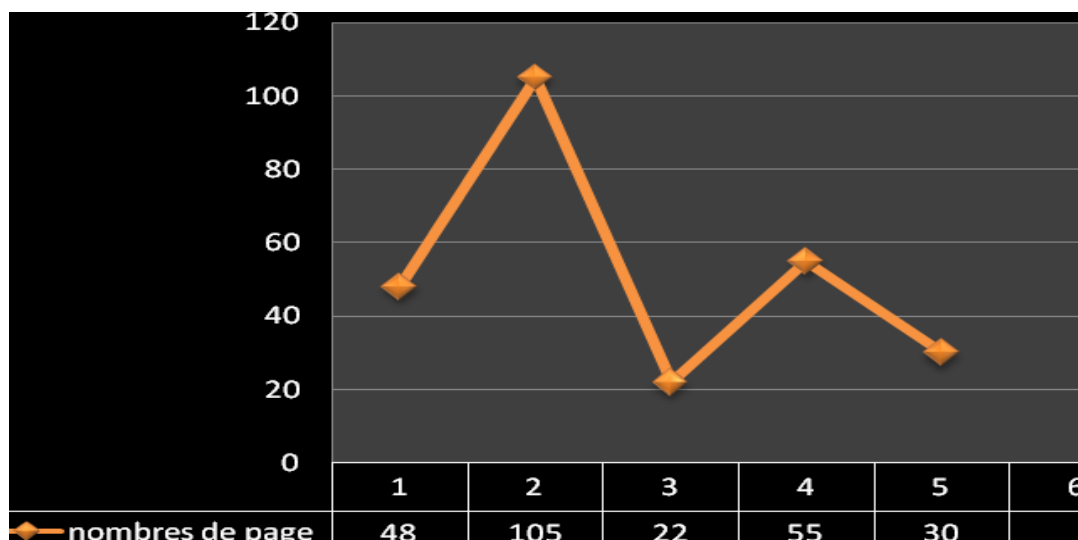
La première et deuxième année de formation visent la réalisation des objectifs suivants

- 1- Développer les capacités liées à la maîtrise du système de langue par
    - l'appropriation des concepts de la linguistique.
    - La mise en œuvre des éléments ou systèmes de langue orale et écrite.
  - 2- Développer les capacités de compréhension et de production de l'écrit grâce à la transposition des savoirs savants (linguistique) en savoirs communicatifs (pragmatique).
  - 3- Développer les capacités de maîtrise des savoirs pédagogiques et didactiques.
    - L'acquisition des concepts, notions et approches de la pédagogie.
    - La mise en œuvre de ces savoirs dans le contexte professionnel
- **Première année ;** Le manuel de **270Pages** à une couverture très fine, bleu, blanche et oranger. C'est écrit en arabe le seul mot Français est Français en plus d'un dessin représentant la Tour Eiffel. Ce document s'articule selon le sommaire présenté dans le tableau de la figure 1. Ont collaboré à l'élaboration de son contenu Mr Kahldi Hadj Mohammed, professeur formateur. Et cela sous la direction pédagogique de Mr Attatfa.

**FIGURE 3 :**

NOMBRES D'envois	NOMBRE DE MODULES	Séquences	NOMBRES DE PAGES	
Envoi N1		Présenter le journal	06à49	48P
		Exercices	43à54	
Envoi N2	Séquence 01	Développer les capacités en compréhension et production de message par le journal ;	55à144	105P
		Exercices	145à160	
	Séquence 02	Développer les capacités en compréhension et production de message pour l'interview.	161à 175	22P
		Exercices	1760183	
Envoi N3	Séquence 01	Réaliser des pages publicitaires	184 à239	55P
	Séquence 02	Réaliser une enquête	240à270	30P

GRAPHIQUE3 :

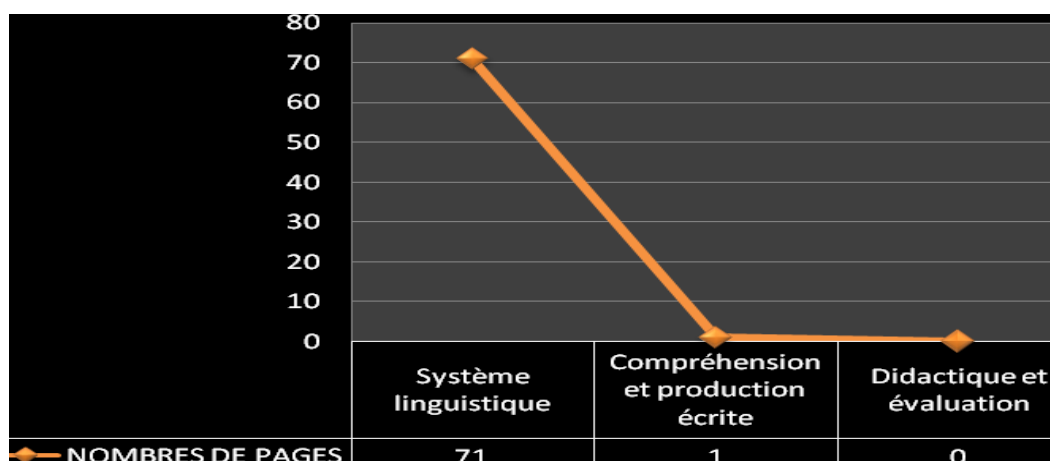


- *Deuxième année* ; Le manuel de **136Pages** à une couverture, fine, bleu avec un espace blanc où est motionné un seul mot en Français le reste est écrit en Arabe. Ce document s'articule selon le sommaire présenté dans le tableau de la figure4

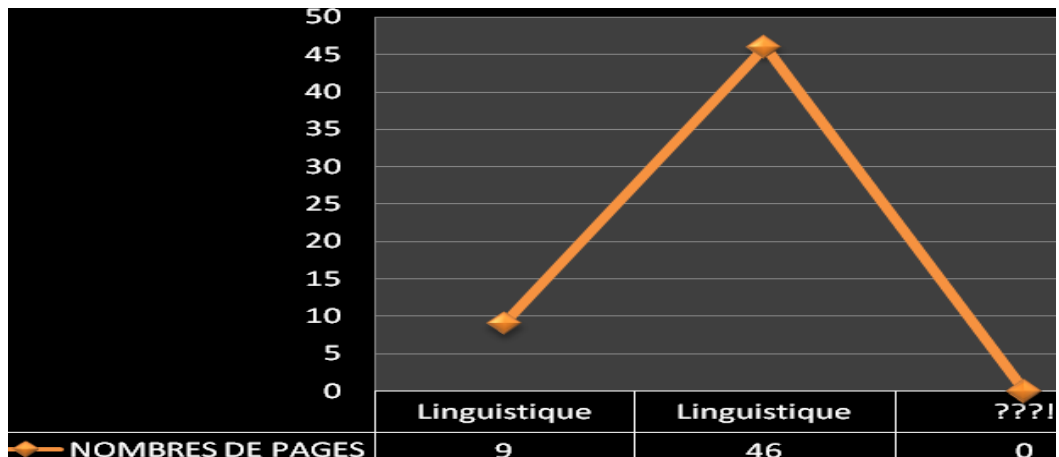
Figure4 :

NOMBRE DE MODULE				NOMBRES DE PAGES	
Envoi N1	<u>1</u>	MODULE	Système linguistique	07à78	71
	<u>2</u>	MODULE	Compréhension et production écrite	78à79	01
	<u>3</u>	MODULE	Didactique et évaluation	???	???
Envoi N2	<u>1</u>	MODULE	Linguistique	80à89	09
	<u>2</u>	MODULE	Linguistique	90à136	46
	<u>3</u>	MODULE	???	???	???

GRAPHIQUE4-1 :



GRAPHIQUE4-2 :

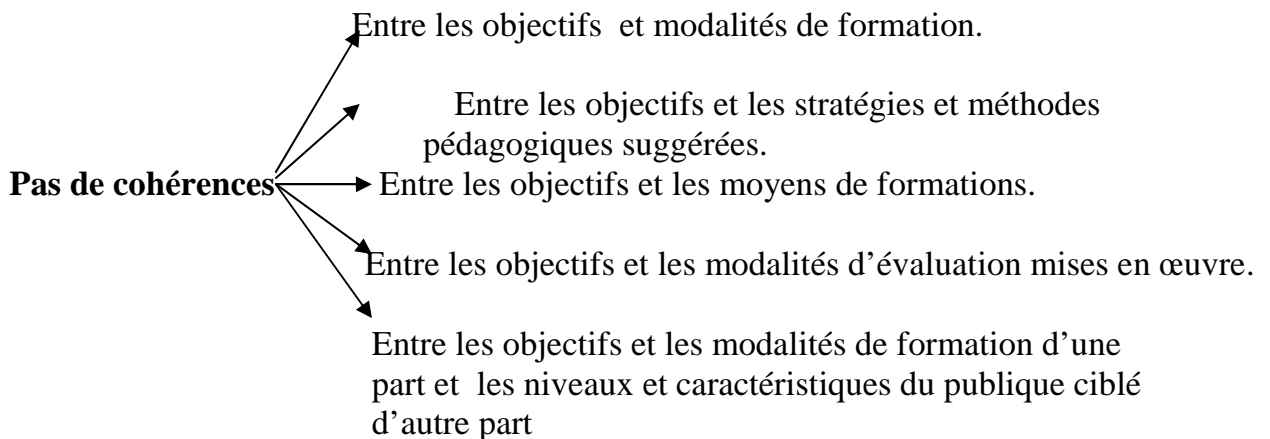


Nous pouvons constater :

- Le manque de stratégie de supervision.
- Le manque d'esprit scientifique et logique quant au traitement des problèmes de l'éducation de la formation en plus du manque d'études évaluatives de ces problèmes...
- Les défaillances de procédés de formation en cours d'emploi qui sont restées aléatoires.

Le curriculum proposer aux enseignants ne répond pas aux critères :

- **D'efficacité** : car il ne couvre pas l'ensemble des compétences correspondant à l'écart entre le profil professionnel requis et le profil acquis. Il ne décrit pas les actions de formations en termes d'objectifs opérationnels.
- **Efficience** : Il n'ya pas eu une utilisation optimum des ressources matérielles et humaines en relation avec les objectifs à atteindre.
- **Synchronisation**: pas de rapport pertinent théorie pratique pour chaque Unité, modules de formation et pour l'ensemble des formations.
- **Cohérences** :



## 2-Traitement, analyse et comparaison des résultats des dispositifs de formations en cours d'emploi (permanent-temporaire-à distance) :

Notons que nous procéderons ci-dessous à une comparaison des taux de pourcentages des réponses du oui et du non et cela dans un ordre ascendant ou descendant (en crescendo ou decrescendo) selon les cas.

*Nul enseignement, nulle formation ne peuvent se bâtir contre les systèmes cohérents de représentations, savoirs et croyances. En fait se former, apprendre, c'est en grande partie modifier ses représentations et passer d'une cohérence à une autre*

### 2-1 Traitement, analyse et comparaison des résultats des questionnaires/entretiens (administrés avant la formation) :

Graphel

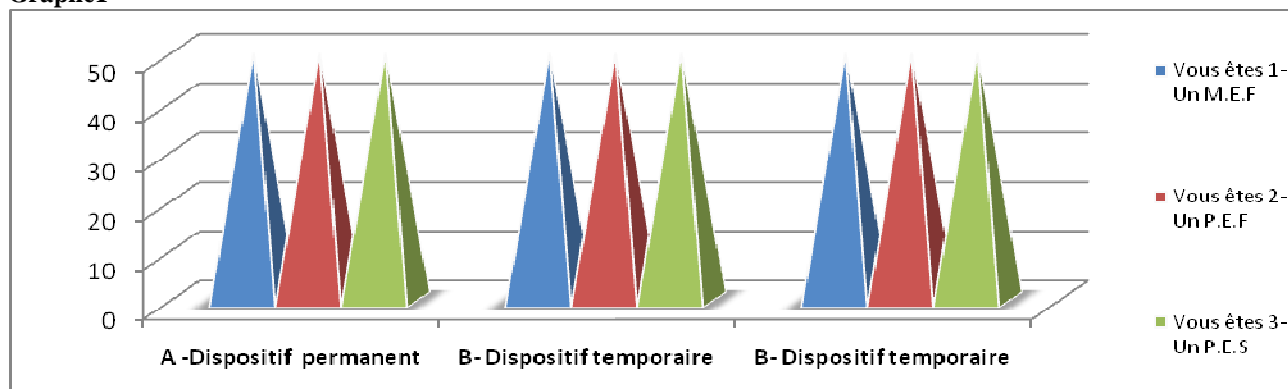


FIGURE1

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance
Vous êtes	1-Un M.E.F	50	50	50
	2-Un P.E.F	50	50	50
	3-Un P.E.S	50	50	50

A-Objectif de la question : Avec cette question nous pourrions cerner le profil du stagiaire, savoir à qui nous avons à faire et avoir une idée sur l'adéquation des résultats aux objectifs préalablement fixés par la tutelle.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 50% MEF
- Les réponses sont de 50% PEF
- Les réponses sont de 50% PES

Graph2





FIGURE2

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Vous avez un diplôme avec	1-B.E.M	71	73	56	66,66%
	2-3.A.S	24	22	40	28,66%
	3-Bac+1	04	04	02	03,33%
	4-Bac+2	01	01	02	01,33%
	5-Bac+3	00	00	00	00%
	6-Bac+4	00	00	00	00%
	7-Bac+5	00	00	00	00%

**A-Objectif de la question :** cette question nous permettra d’avoir une idée sur l’égalité ou l’inégalité de la qualification avec le travail accompli

- B-Présentation des résultats :**
- |                            |     |     |
|----------------------------|-----|-----|
| D1                         | D2  | D3  |
| • Les réponses sont de 71% | 73% | 56% |
| • Les réponses sont de 24% | 22% | 40% |
| • Les réponses sont de 04% | 04% | 02% |
| • Les réponses sont de 01% | 01% | 02% |

**C-Analyses et interprétations des résultats:** avec cette question nous obtenons un pourcentage de 66,66% d’enquêtés ayant seulement Le BEM, ensuite ceux ayant un niveau de 3As avec un pourcentage de 28,66% ;03,33%des enquêtés ont eu une formation d’une année après le BAC et 01,33%seulement ont eu une formation de deux ans. La répartition des réponses selon le diplomes met en évidence d’une part le dénivellement entre le niveau et le travail accompli et d’une autre part le manque de logique dans le choix des criteres permettant de suivre cette formation notons cependant que si une liste fut fixée au préalable par la tutelle cela ne fut pas toujours respecté. Prenons l’exemple du dispositif permanent dont la désignation devait se faire sur les bases de critère suivant :

Pour les MEF : être titulaire du Baccalauréat ou justifier du niveau de troisième AS plus formation initiale en I.T.E.

Pour les PEF. Justifier du Baccalauréat.

Pour les PES. Justifier d’une licence d’enseignement.

Graphe3

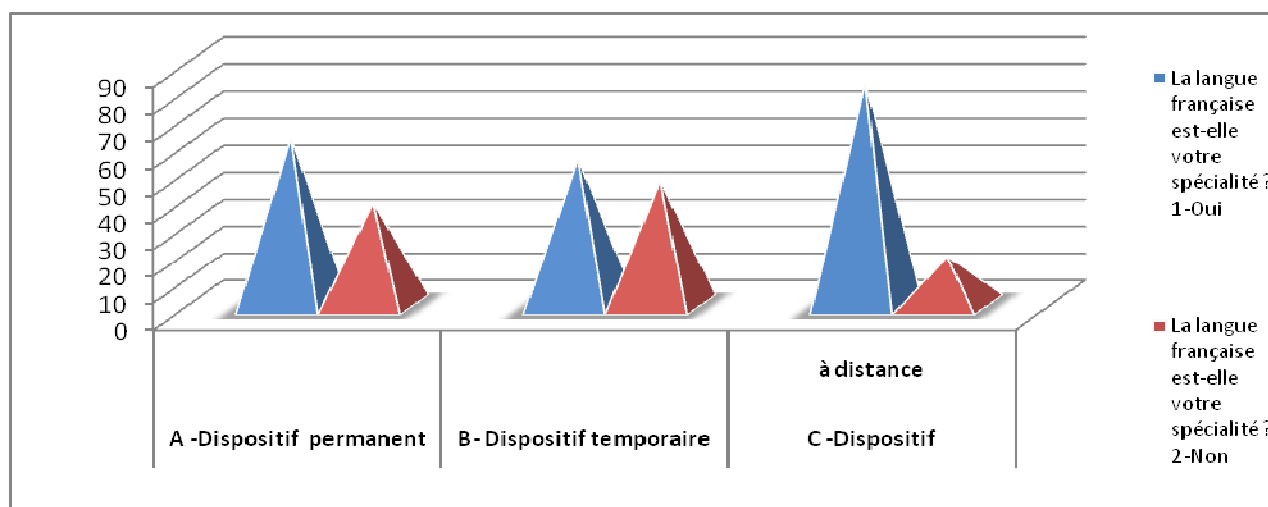


FIGURE3

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
La langue française est-elle votre spécialité ?	1-Oui	62%	54%	82%	66%
	2-Non	38%	46%	18%	34%

A-Objectif de la question :Nul ne contestera la nécessité que l’enseignant en sache un peu plus que ses élèves,il faut lui permettre d’accéder un niveau de connaissances disciplinaires voila la raison pour laquelle nous leur posons cette question.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 62% oui 38% non
- Les réponses sont de 54% oui 46% non
- Les réponses sont de 82 % oui 18 % non

C-Analyses et interprétations des résultats:

66% des enquêtés ont la langue française pour spécialité contre 34% qui ne l’ont pas.cela démontre que non seulement ces enseignants ont été recrutés sans un diplôme mais que les connaissances relatives à la discipline ne le furent pas.Imaginons quelles furent leurs difficultés à apprendre cette langue.

Graphe4

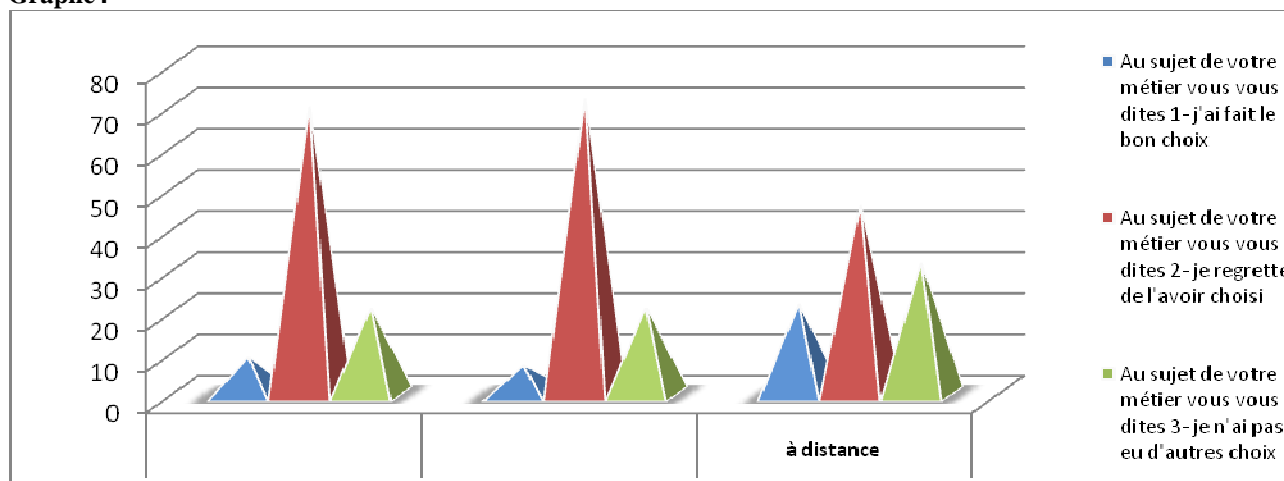


FIGURE4

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Au sujet de votre métier vous vous dites	1- j'ai fait le bon choix	09%	07%	22%	12,66%
	2- je regrette de l'avoir choisi	70%	72%	46%	62,33%
	3- je n'ai pas eu d'autres choix	21%	21%	32%	24%

A-Objectif de la question :cette question nous permettra de comprendre pour quelles raisons ces diplômés ont fait un choix professionnel sans rapport avec leur qualifications ? les sujets ont –il la motivation nécessaire pour réussir la professionnalisation de l’école.

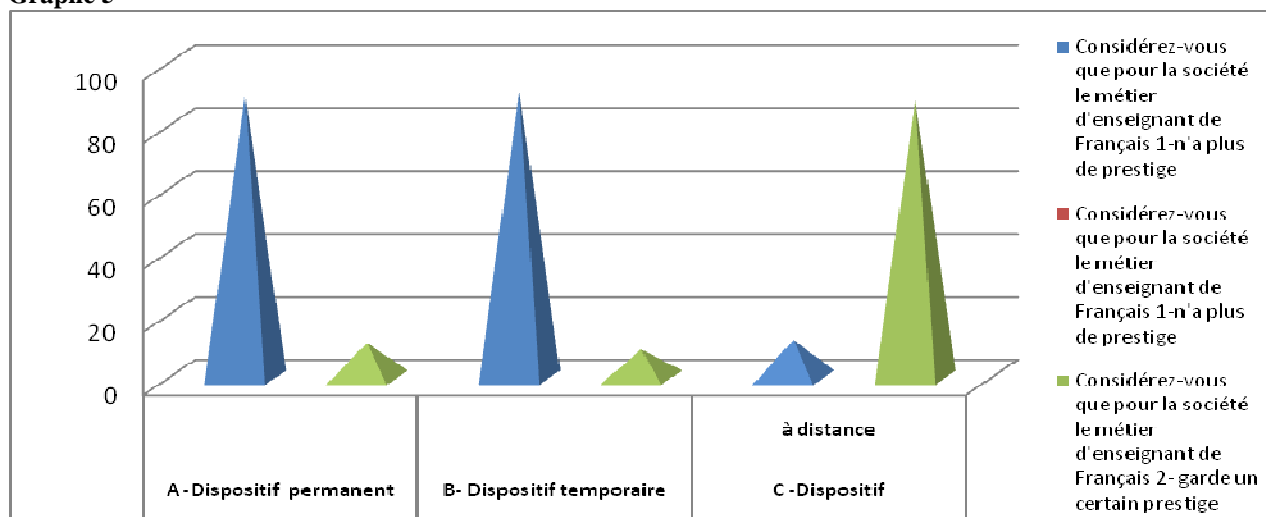
B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

- Les réponses sont de 09% 07% 22%
- Les réponses sont de 70% 72% 46%
- Les réponses sont de 21% 21% 32%

**C-Analyses et interprétations des résultats:**

62,33%des enseignants regrettent d’avoir choisi leur métier d’enseignant contre 24% qui pensent qu’ils n’ont pas fait le bon choixet seulement 12,66% sont pleinement satisfait par le fait d’être enseignant.cela est significatif quant au degré de motivation de ces enseignants, sachant qu’elle est un facteur fondamental pour l’exercice pédagogique et que ce facteur se caractérise par l’effet miroir.

**Graph 5**



**FIGURES5**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Considérez-vous que pour la société le métier d'enseignant de Français	1-n'a plus de prestige	89%	91%	12%	64%
	2- garde un certain prestige	11%	0%	88%	36%

**A-Objectif de la question :**avec cette question nous aurons une idée sur la perception sociale du métier d’enseignant.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

- Les réponses sont de 89% 91% 12%
- Les réponses sont de 11% 0% 88%

**C-Analyses et interprétations des résultats:**

64% des enseignants considèrent que pour la société le métier d’enseignant de français n’a plus de prestige.Ils sont 36% d’un avis contraire.Nous constatons qu’il existe une catégorie d’enseignants qui subissent toutes les contradictions(institutionnelles-sociales..) . Ils sont là, avec leur situation d’enseignant envisageant de rompre avec elle et en nourrissant l’ambition de devenir proviseurs ;directeurs ;surveillants généraux ....

Graphe6

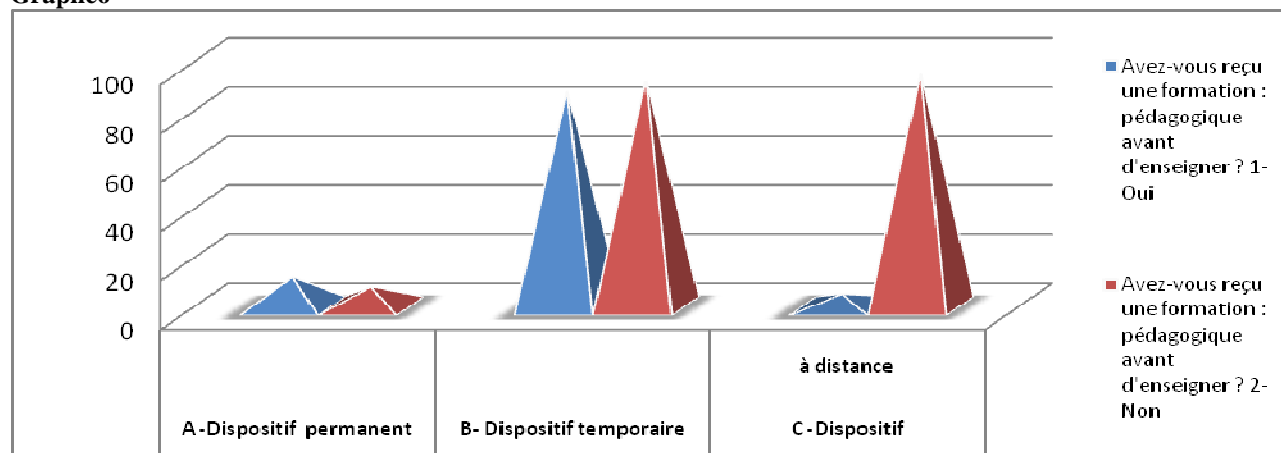


FIGURE6

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Avez-vous reçu une formation : pédagogique avant d'enseigner ?	1-Oui	12%	08%	05%	91,66%
	2-Non	88%	92%	95%	25%

A-Objectif de la question : Conditions de l'exercice :l'enseignant doit se montrer capable de transformer ces savoirs(universitaires) en savoir enseigner. Cela implique une maitrise de la didactique de la discipline d'où l'utilité de cette question.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 12% oui 88% non
- Les réponses sont de 08 % oui 92% non
- Les réponses sont de 05 % oui 95% non

C-Analyses et interprétations des résultats:

25% seulement des enseignants affirment avoir reçu une formation pédagogique avant d'enseigner. Une majorité de 91,66% atteste n'en avoir eu aucune. Pour nous cela est significatif, non seulement ils ne sont pas spécialistes,mais plus encore ils n'ont pas comblé leurs lacunes par une formation pédagogique.Cela met en évidence une culture commune à la formation des formateurs, celle de « Impréparation pédagogique » de l'enseignant.

Graphe7

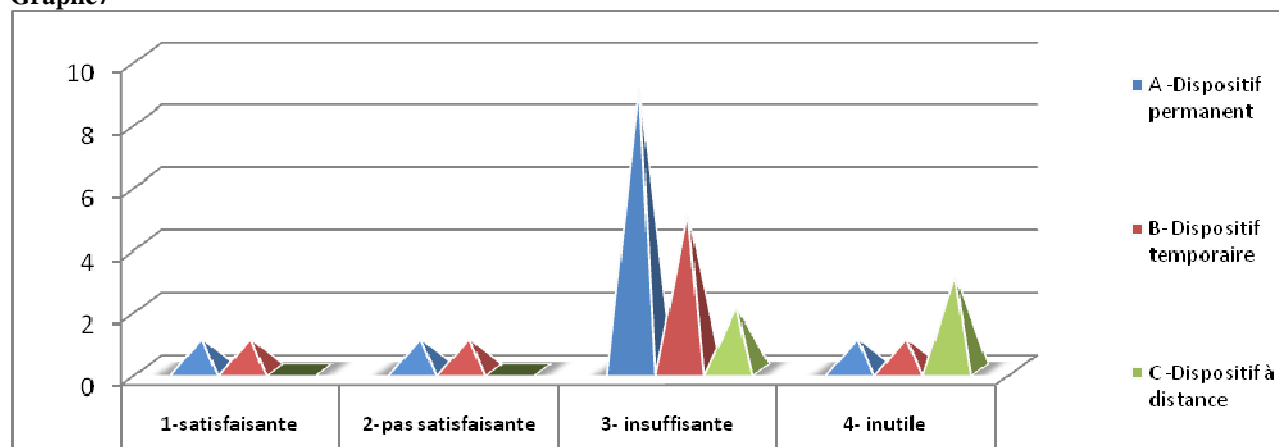


FIGURE7

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Si oui, vous jugez cette formation pédagogique	1-satisfaisante	01%	01%	00%	00,66%
	2- pas satisfaisante	01%	01%	00%	00,66%
	3- insuffisante	09%	05%	02%	05,33%
	4- inutile	01%	01%	03%	01,66%

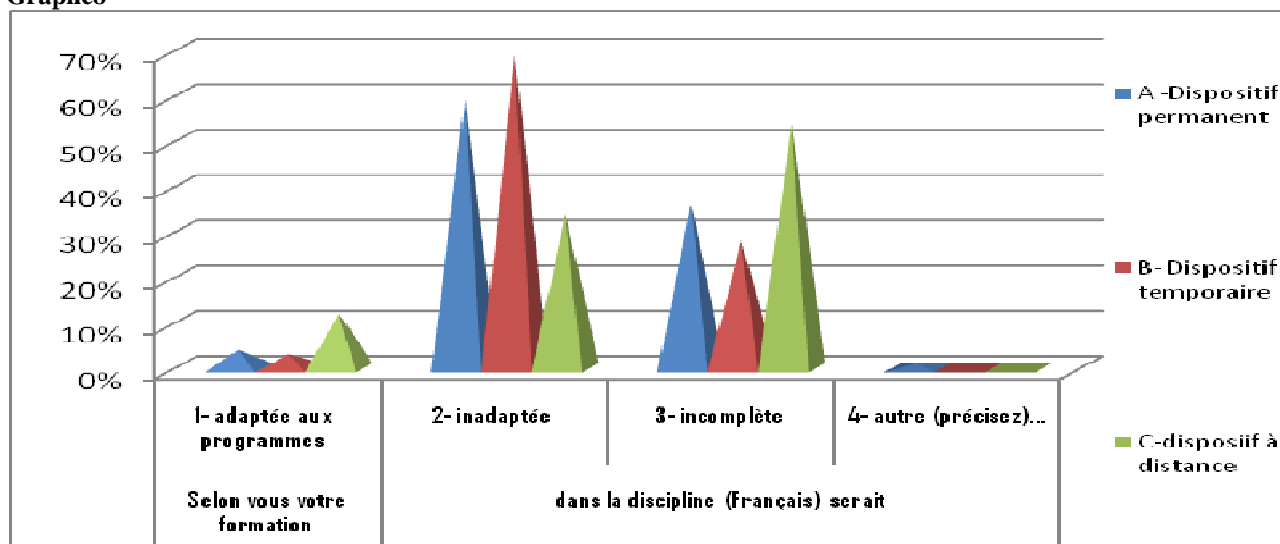
A-Objectif de la question : Cette question nous aidera à voir les représentations des enseignants de leur formation dans la discipline (Français)

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

- Les réponses sont de A 1% 1% /%
- Les réponses sont de B 1% 1% /%
- Les réponses sont de C 9% 5% 2%
- Les réponses sont de D 1% 1% 3%

C-Analyses et interprétations des résultats:5,33% des 25% ayant reçu une formation pédagogique avant d'enseigner la juge insuffisante. 1,66 la trouve carrément inutile, 0,66% seulement nullement satisfaisante et 0,66% seulement se satisfont de cette formation, ce qui demeure infime.

Graph8



FIGURES8

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Selon vous votre formation dans la discipline (Français) serait	1- adaptée aux programmes	04%	03%	12%	06,33%
	2- inadaptée	59%	69%	34%	54%
	3- incomplète	36%	28%	54%	39,33%
	4- autre (précisez)...	01%	00%	00%	00,33%

Cette question nous permet de mesurer le niveau de satisfaction des enseignants quand au formations pédagogiques dispensées au préalable.

**A-Objectif de la question :** Cette question nous aidera à voir les représentations des enseignants de leur formation dans la discipline (Français)

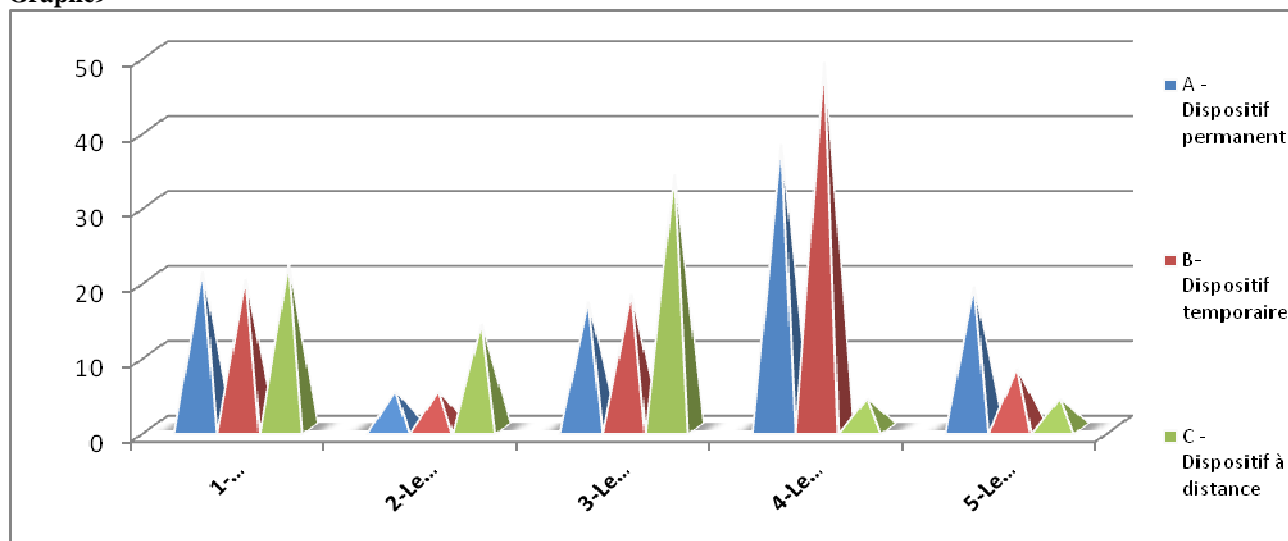
**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

- Les réponses sont de A 04% 03% 12%
- Les réponses sont de B 59% 69% 34%
- Les réponses sont de C 36% 28% 54%
- Les réponses sont de D 01% 00% 00%

**C-Analyses et interprétations des résultats:**

54% des enquêtés considèrent que leur formation dans la discipline du français serait inadaptée aux programmes. 39,33% la juge incomplète, 6,33% seulement pensent qu'elle est conforme aux programmes. Par contre 0,33% estiment qu'elle leur a véhiculé un savoir en contradiction avec celui qu'ils sont sensés enseigner. retenons qu'une formation ne peut être efficace si elle n'aide pas l'enseignant à avoir la compétence à analyser ses pratiques d'enseignement en prenant comme référent sa vision globale de l'apprentissage ; en retour, faire progresser sa vision de l'enseignement apprentissage.

**Graphe9**



**FIGURE9**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
la principale difficulté rencontrée en début de carrière serait	1 La relation avec les élèves	16%	12%	18%	15,33%
	2- La préparation d'un cours	47%	48%	34%	43%
	3-D'évaluer les élèves	05%	08%	10%	7,66%
	4- Faire une progression	32%	32%	38%	34%

**A-Objectif de la question :** savoir quelle est la principale difficulté rencontrée en début de carrière et si elle serait dépasser par les formations ultérieures est l'objectif de cette question.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

- Les réponses sont de A 16% 12% 18%
- Les réponses sont de B 47% 48% 34%
- Les réponses sont de C 05% 08% 10%
- Les réponses sont de D 32% 32% 38%

### C-Analyses et interprétations des résultats:

Avec cette question ,une majorité de 43% juge la préparation des cours, la tâche la plus difficile,15,33% d'eux trouvent que la relation avec les élèves serait la principale difficulté rencontrée en début de carrière,34% nomment la progression et vient enfin l'évaluation des élèves avec seulement 7,66%. cela est significatif ,il conviendrait (lors des formations)de privilégier des compétences plutôt que de savoirs non mobilisés ou non mobilisable par les enseignants.

Graph10

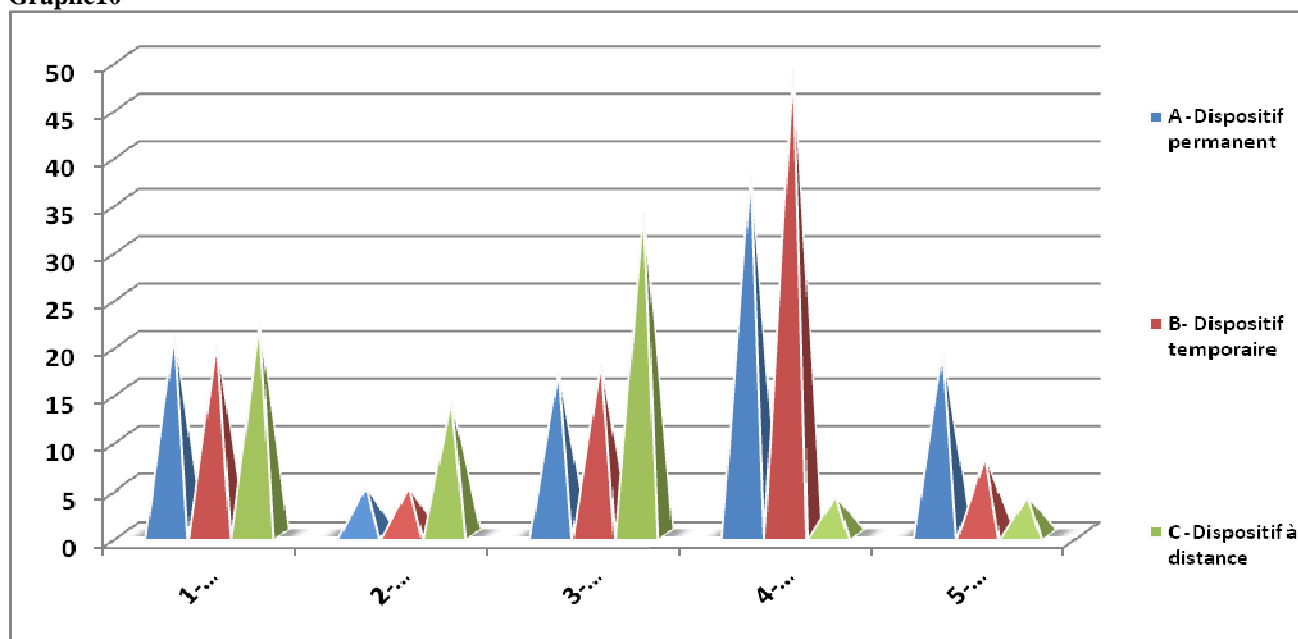


FIGURE10

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les principales difficultés que vous rencontrez aujourd'hui sont	1-L'inadaptation des programmes.	21%	20%	22%	21%
	2-Le manque de motivation des élèves.	05%	05%	14%	8%
	3-Le niveau des élèves.	17%	18%	34%	23%
	4-Le manque de formation sur les pratiques pédagogiques.	38%	49%	04%	37,66%
	5-Le manque de considération de la part de votre hiérarchie.	19%	08%	04%	10,33 %

A-Objectif de la question : classer les principales difficultés rencontrées aujourd'hui par les enseignants nous permet de voir si il y a adéquation entre leurs besoins et les objectifs des formations proposés par leur tutelle c'est-à-dire les effets de la formation .

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

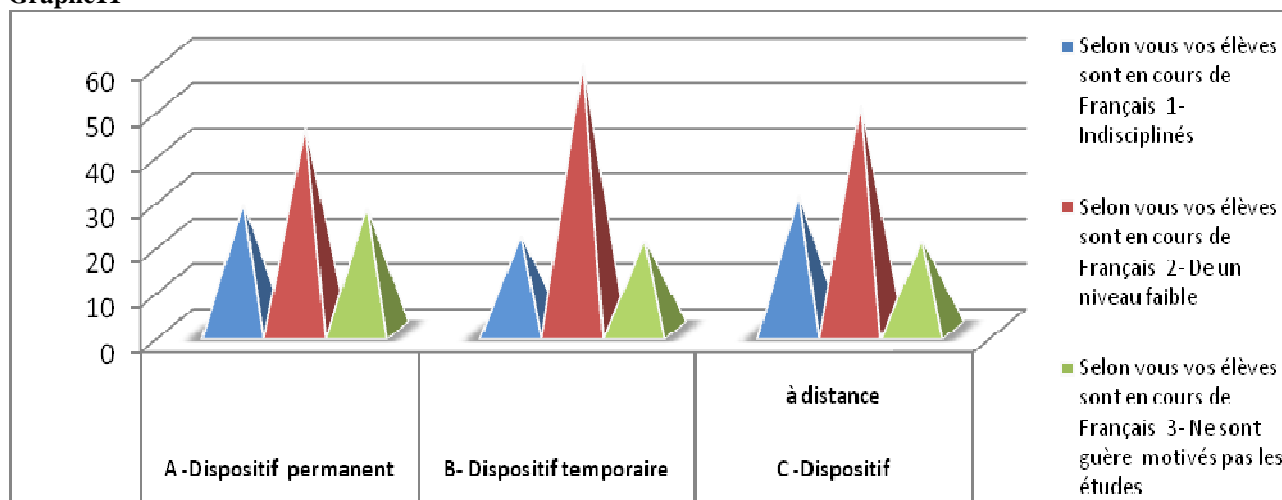
- Les réponses sont de 21% 20% 22%
- Les réponses sont de 05% 05% 14%
- Les réponses sont de 17% 18% 34%
- Les réponses sont de 38% 49% 04
- Les réponses sont de 19% 08% 04%

### C-Analyses et interprétations des résultats:

Avec une certaine expérience, 37,66% de notre échantillon estiment qu'aujourd'hui le manque de formation sur les pratiques pédagogiques est la principale difficulté, pour 23% c'est le niveau des élèves qui en est responsable. 10,33 estiment que c'est le manque de considération de la part de leur hiérarchie qui en est la cause. Le manque de motivation des élèves est la principale difficulté rencontrée aujourd'hui pour les 8% restante. Donc proposer des formations qui les aideraient à dépasser ces difficultés ne leur serait que bénéfique; des compétences pédagogiques clairement identifiées et directement utilisables. Se poser la question de savoir si les pratiques de formation génèrent un effet démultiplicateur (contamination positive auprès de certains autres collègues).

Analyser les pratiques de formation en liaison étroite avec les effets observés non seulement en cours et fin de formation, mais aussi en cours de suivi.

**Graphe11**



**FIGURE11**

Question :	Modalités	A - Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Selon vous vos élèves sont en cours de Français	1- Indisciplinés	28%	21%	30%	26,33%
	2- D'un niveau faible	45%	59%	50%	54%
	3- Ne sont guère motivés pas les études	27%	20%	20%	22,33%

**A-Objectif de la question :** cette question nous donne une idée sur le contrôle des affectes.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

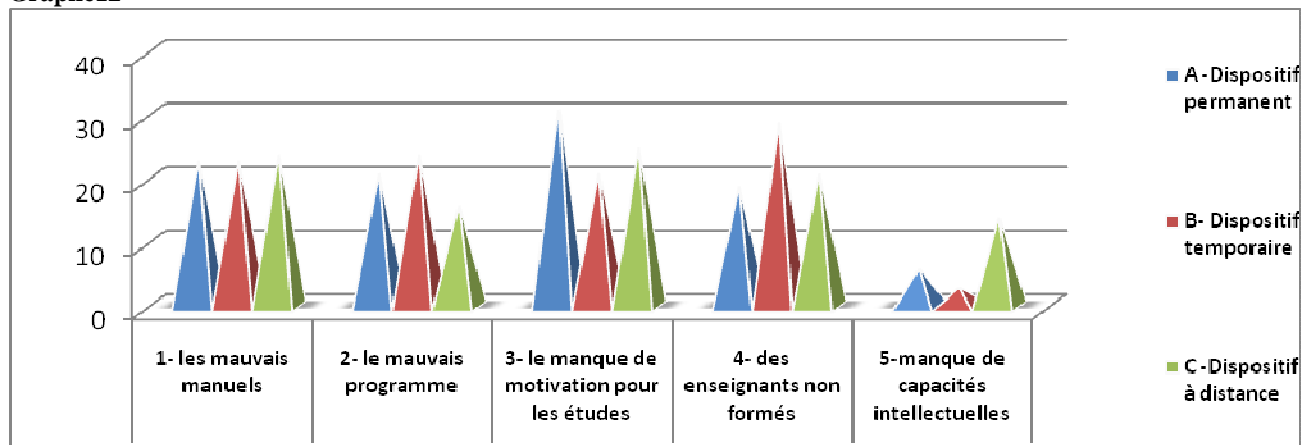
- Les réponses sont de 28% 21% 30%
- Les réponses sont de 45% 59% 50%
- Les réponses sont de 27% 20% 20%

**C-Analyses et interprétations des résultats:**



Un peu plus de la moitié, 54% de notre échantillonnage certifie que les élèves sont d'un niveau faible en langue française, 26,33% d'entre eux trouvent que les élèves sont indisciplinés et 22,33% pensent que leurs élèves ne sont guère motivés pas les études. Ici il convient de souligner que l'enseignant est une personne, un individu qui peut être soumis à la pression des élèves et de l'administration et qui parfois, est ignoré par la hiérarchie elle-même.

**Graphe12**



**FIGURE12**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Selon vous les causes de l'échec de certains élèves sont	1- les mauvais manuels	23%	23%	24%	23,33%
	2- le mauvais programme	21%	24%	16%	20,33%
	3- le manque de motivation pour les études	31%	21%	25%	25,66%
	4- des enseignants non formés	19%	29%	21%	23%
	5- manque de capacités intellectuelles	06%	03%	14%	07,66%

A-Objectif de la question : La question est de déterminer les raisons de l'échec des élèves.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

- Les réponses sont de 23% 23% 24%
- Les réponses sont de 21% 24% 16%
- Les réponses sont de 31% 21% 25%
- Les réponses sont de 19% 29% 21%
- Les réponses sont de 06% 03% 14%

C-Analyses et interprétations des résultats: Cette question nous donne un certain équilibre dans les réponses, hormis un pourcentage de 07,66% qui pointe du doigt un manque certain de capacités intellectuelles des élèves. Pour 25,66% c'est le manque de motivation qui est la raison de l'échec, les mauvais manuels sont pour 23,33%. Des enseignants Non formés semble l'être pour 23%, suit le programme pour 20,33%.

Graphe13

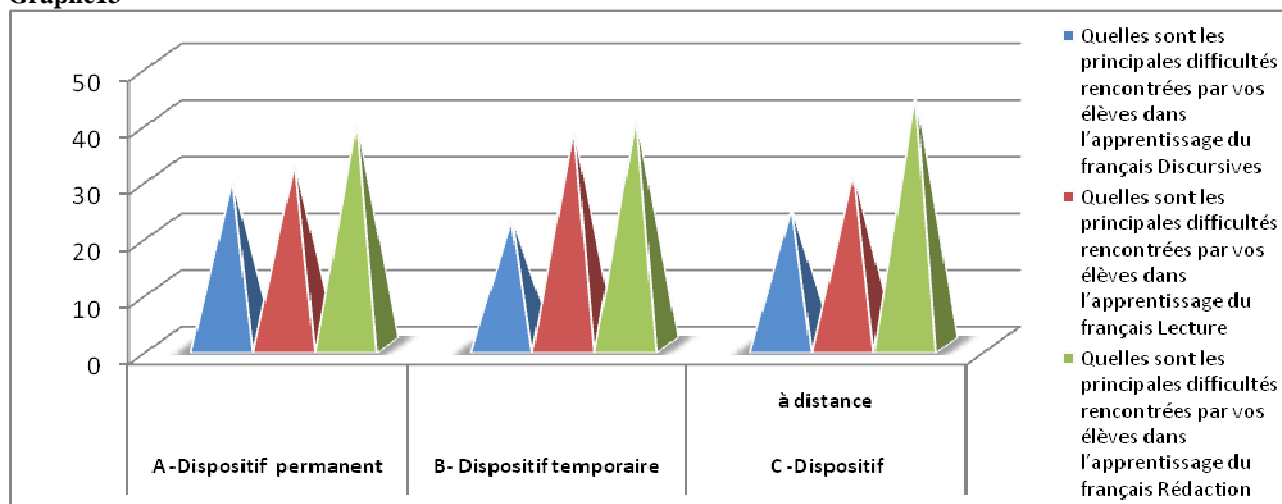


FIGURE13

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Quelles sont les principales difficultés rencontrées par vos élèves dans l'apprentissage du français	Discursives	29%	22%	24%	25,66%
	Lecture	32%	38%	30%	33,33%
	Rédaction	39%	40%	44%	41%

A-Présentation des résultats : D1 D2 D3

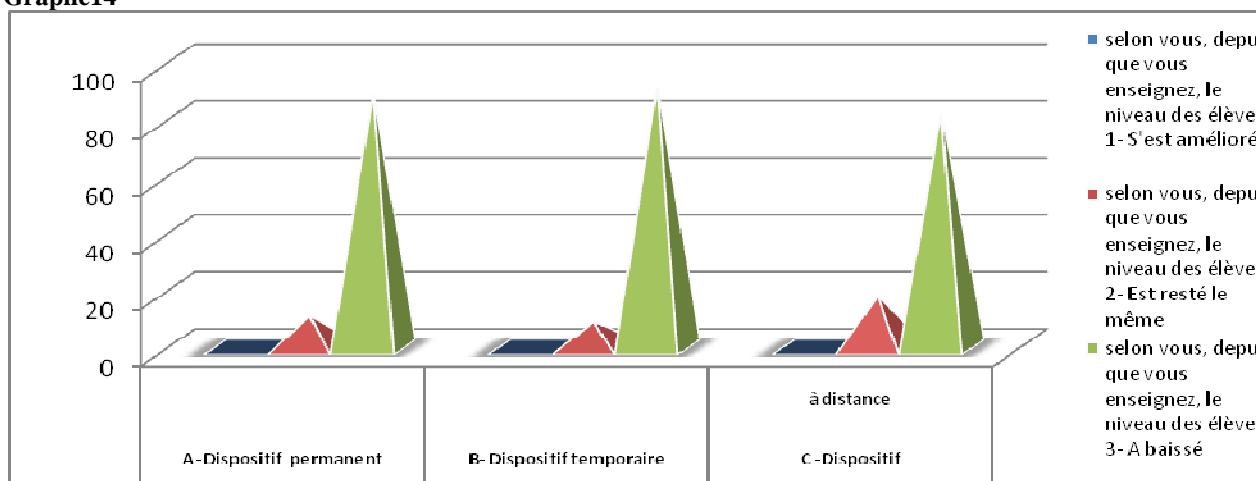
- Les réponses sont de 29% 22% 24%
- Les réponses sont de 32 % 38% 30%
- Les réponses sont de 39% 40% 44%

B-Analyses et interprétations des résultats: Pour une majorité de 41% de nos enquêtés, la rédaction est la principale difficulté rencontrée par les élèves dans l'apprentissage du français. 33,33% des enseignants pensent que leurs élèves peinent dans la capacité de lecture et 25,66 % nomment les compétences discursives.

FIGURE14

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
selon vous, depuis que vous enseignez, le niveau des élèves	1- S'est amélioré	00%	00%	00%	00%
	2- Est resté le même	11%	09%	18%	12,66%
	3- A baissé	89%	91%	82%	87,33%

**Graphe14**

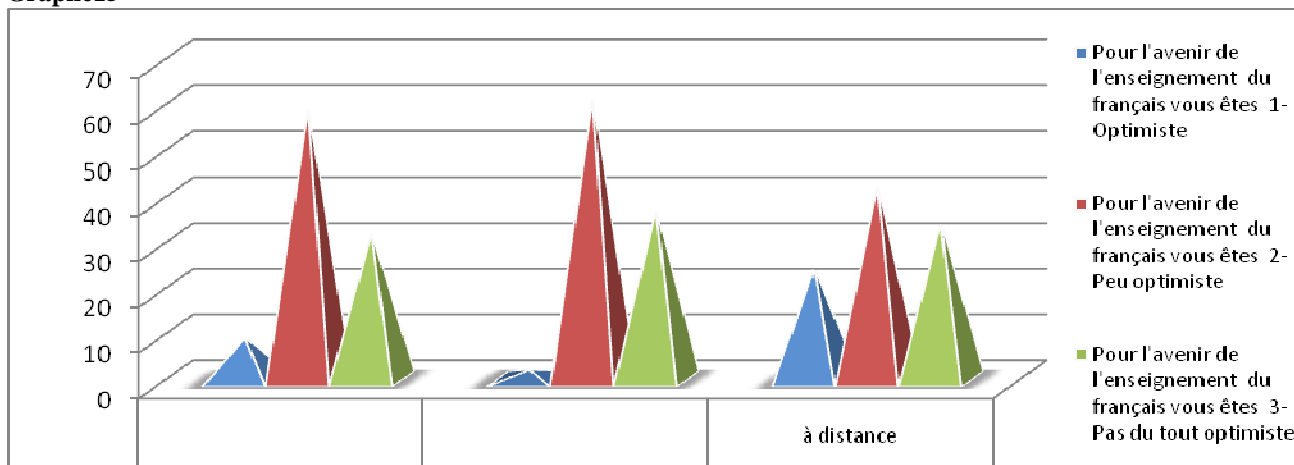


**A-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

- Les réponses sont de 00% 00% 00%
- Les réponses sont de 10% 09% 18%
- Les réponses sont de 89% 91% 82%

**B-Analyses et interprétations des résultats:** Une majorité de 87,33% assure que depuis qu'ils enseignent, le niveau des élèves baisse de plus en plus. 12.66 % trouvent qu'il est toujours le même et aucun enseignant n'estime que le niveau c'est amélioré.

**Graphe15**



**FIGURE15**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Pour l'avenir de l'enseignement du français vous êtes	1-Optimiste	09%	02%	24%	11,66%
	2- Peu optimiste	59%	61%	42%	54%
	3- Pas du tout optimiste	32%	37%	34%	34,33%

**A-Objectif de la question :** Il est probable que l'intérêt s'étiolera au fur et à mesure, si les enseignants ne voient aucun avenir à l'enseignement de la langue française.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

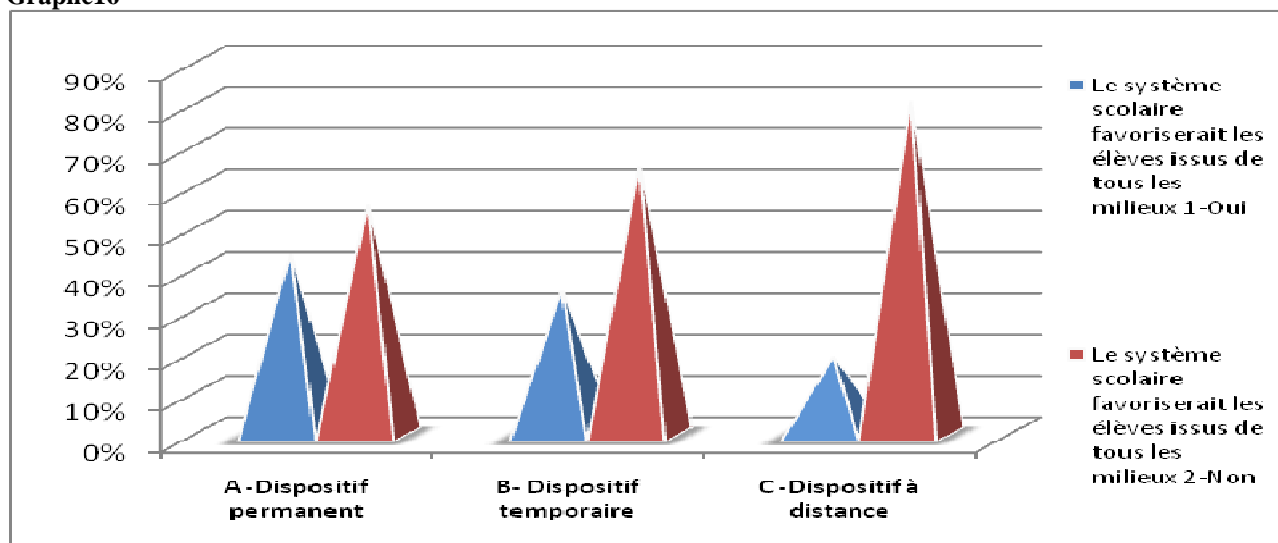
- Les réponses sont de 09% 02% 24%
- Les réponses sont de 59% 61% 42%
- Les réponses sont de 32% 37% 34%

C-Analyses et interprétations des résultats: 54% des enseignants sont peu optimistes quand a l'avenir de l'enseignement du français, 34. 33% ne le sont pas du tout et seulement 11,66% restent optimiste.

**FIGURE16**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Le système scolaire favoriserait les élèves issus de tous les milieux	1-Oui	44%	35%	19%	32,66%
	2-Non	56%	65%	81%	67,33%

**Graphe16**



A-Objectif de la question : la réponse à cette question nous permettra de voir plutard l'évolution des visions des enseignants.

B-Présentation des résultats :

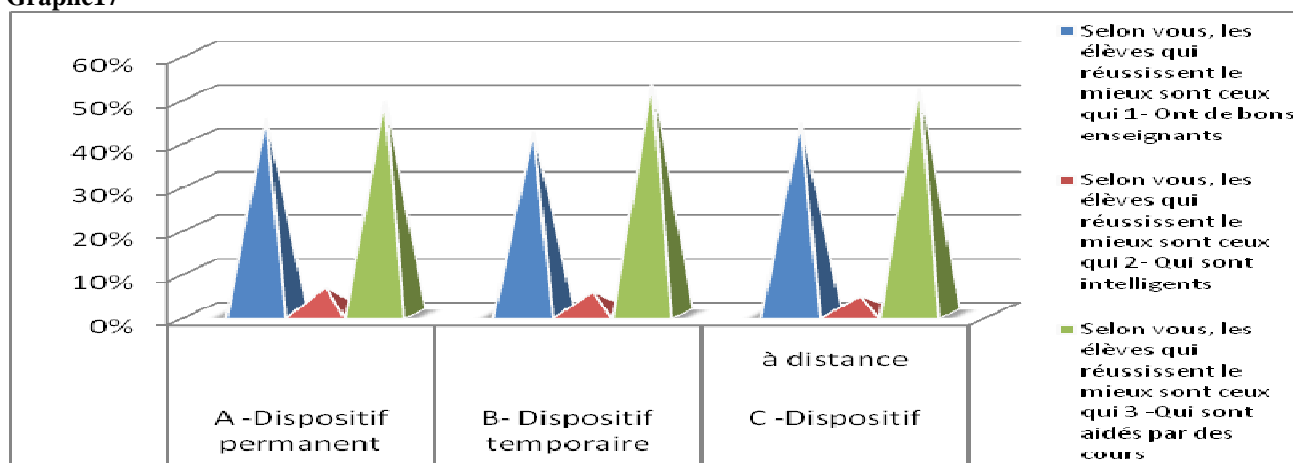
- Les réponses sont de 44%oui 56%non
- Les réponses sont de 35%oui 65%non
- Les réponses sont de 19%oui 81%non

C-Analyses et interprétations des résultats: Pour une majorité de 67,33% des enquêtes, le système educatif ne favorise guère les élèves de tous les milieux. 32,66% le trouvent pourtant equitable quand aux chance qu'il offre.

**FIGURE17**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Selon vous, les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui	1- Ont de bons enseignants	45%	42%	44%	43,66%
	2- Qui sont intelligents	06%	05%	04%	05%
	3 -Qui sont aidés par des cours	49%	53%	52%	51,33%

**Grphe17**



**A-Objectif de la question :** l'estime de soi, de sa compétence est corollaire à la représentation que pourrait véhiculer la réponse à cette question : Selon vous, quels sont les élèves qui réussissent le mieux ?

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3,

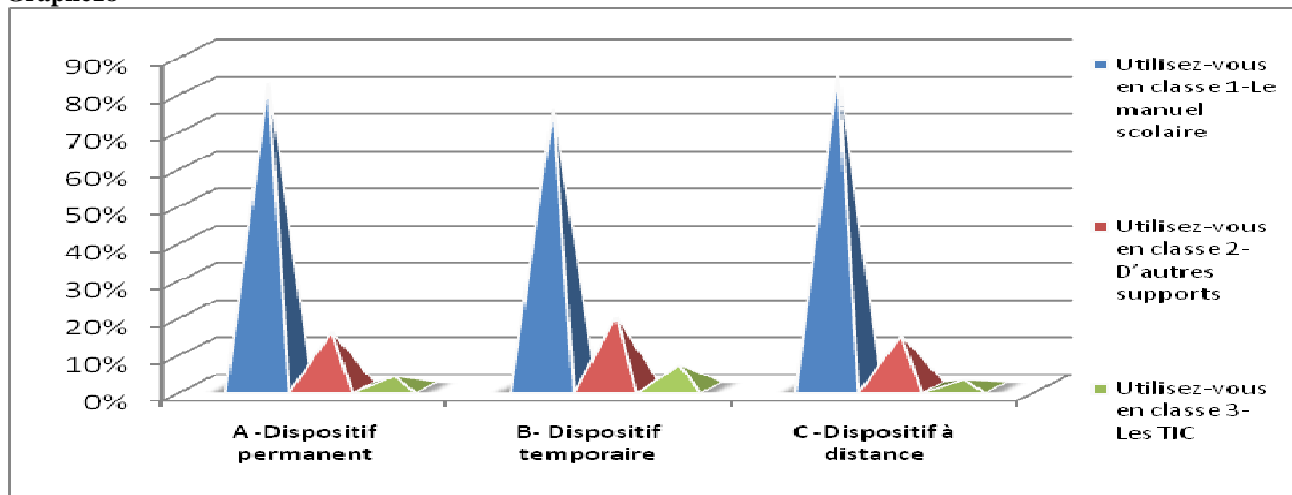
- Les réponses sont de 45% 42% 44%
- Les réponses sont de 06% 05% 04%
- Les réponses sont de 49% 53% 52%

**C-Analyses et interprétations des résultats:** Pour 51.33% de notre échantillon les élèves réussissant le mieux sont ceux qui prennent des cours. Pour 43.66% réussissent ceux qui ont de bons enseignants et pour une minorité de 5% l'intelligence seule compte et donne des résultats

**FIGURE18**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Utilisez-vous en classe	1-Le manuel scolaire	82%	75%	84%	80,33%
	2-D'autres supports	15%	19%	14%	16%
	3-Les TIC	03%	06%	02%	03,66%

**Graphe18**



**A-Objectif de la question :** Avoir une idée sur la réalité des pratiques en l’occurrence l’utilisation des supports didactiques est l’objectif de cette question.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

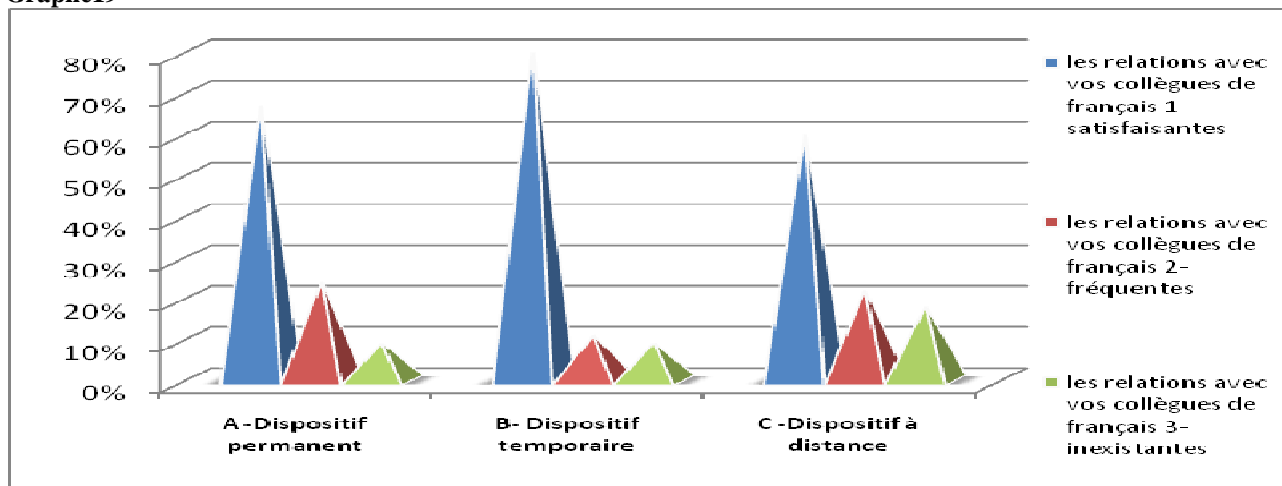
- Les réponses sont de 82% 75% 84%
- Les réponses sont de 15 % 19% 14%
- Les réponses sont de 03 % 06% 02%

**C-Analyses et interprétations des résultats:** Pour une majoritéde 80.33% l’utilisation du manuel scolaire est la plus fréquente. D’autres support sont les plus utilisés pour 16% et 3.66% seulement déclare l’utilisation des TIC comme moyens des plus utilisés.

**FIGURE19**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les relations avec vos collègues de français sont :	1- satisfaisantes	67%	80%	60%	92,33%
	2- fréquentes	24%	11%	22%	19%
	3- inexistantes	09%	09%	18%	12,66%

**Graphe19**



**A-Objectif de la question :** cette question nous informe sur les relations de travail-jugées

importantes dans la définition du métier d'enseignant.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

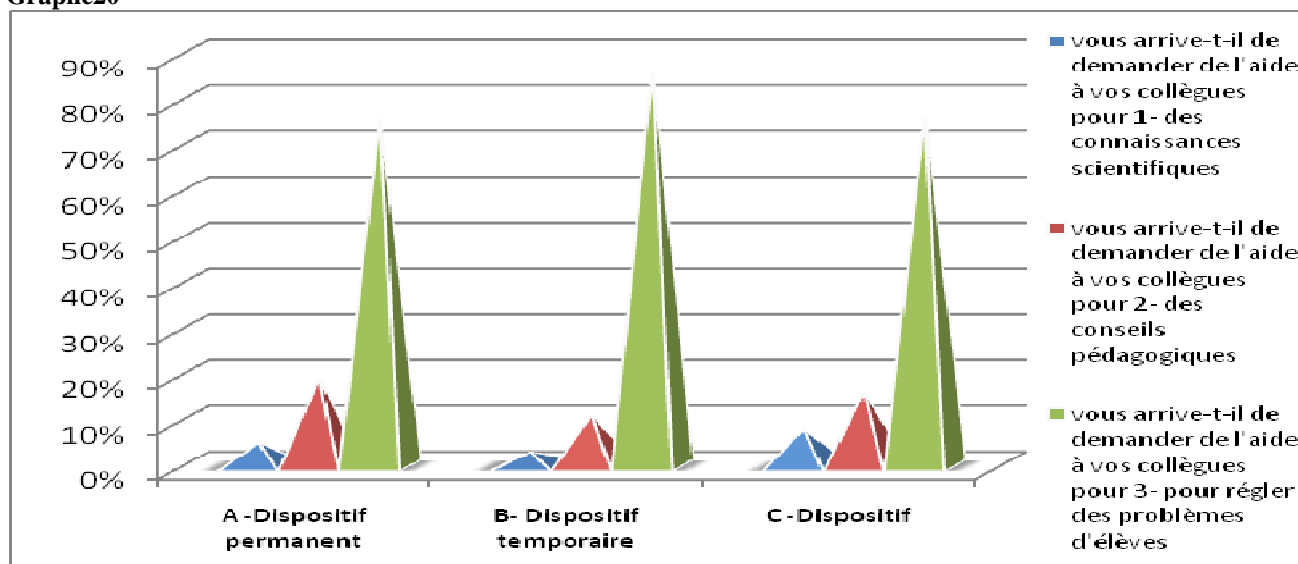
- Les réponses sont de 67% 80% 60%
- Les réponses sont de 24% 11% 22%
- Les réponses sont de 09% 09% 18%

**C-Analyses et interprétations des résultats:** Pour 92.33 de notre échantillon les relations avec les collègues sont satisfaisante, pour 19% elle sont fréquentes et suivies. Reste que pour 12% elles restent inexistantes.

**FIGURE20**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
vous arrive-t-il de demander de l'aide à vos collègues pour	1- des connaissances scientifiques	05%	03%	08%	05,33%
	2- des conseils pédagogiques	19%	11%	16%	15,33%
	3- pour régler des problèmes d'élèves	76%	86%	76%	79,33%

**Graphe20**



**A-Objectif de la question :** Voir la nature des relations inter-personnelles avec les collègues est le but de cette question.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

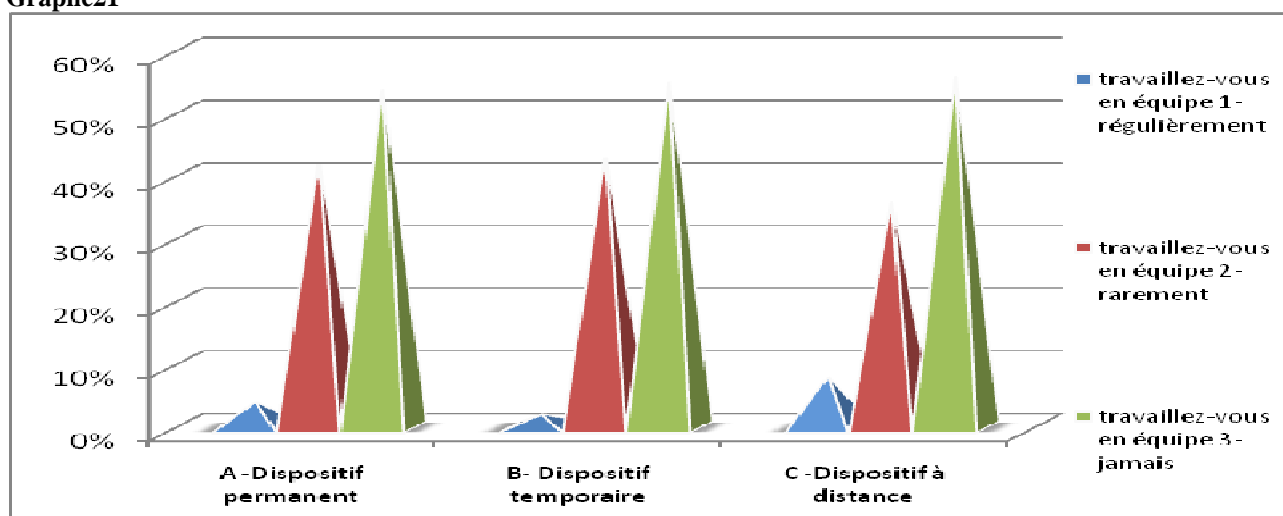
- Les réponses sont de 05% 03% 08%
- Les réponses sont de 19% 11% 16%
- Les réponses sont de 76% 86% 76%

**C-Analyses et interprétations des résultats:** Régler les problèmes d'élèves est la principale demande d'aide formulée à l'intention des collègues avec un pourcentage de 79.33%. demander des conseils pédagogiques est la raison pour 15.33%. Demander des informations ayant trait a des connaissance disiplinares en dernier avec un pourcentage de 5.33.

**FIGURE21**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
travaillez-vous en équipe	1- régulièrement	04%	02%	08%	04,66%
	2- rarement	42%	43%	36%	40,33%
	3- jamais	54%	55%	56%	55%

**Graphe21**



A-Objectif de la question :cette question nous permettra de voir si l’enseignant est un acteur social.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

- Les réponses sont de 04% 02% 08%
- Les réponses sont de 42 % 43% 36%
- Les réponses sont de 54% 55% 56%

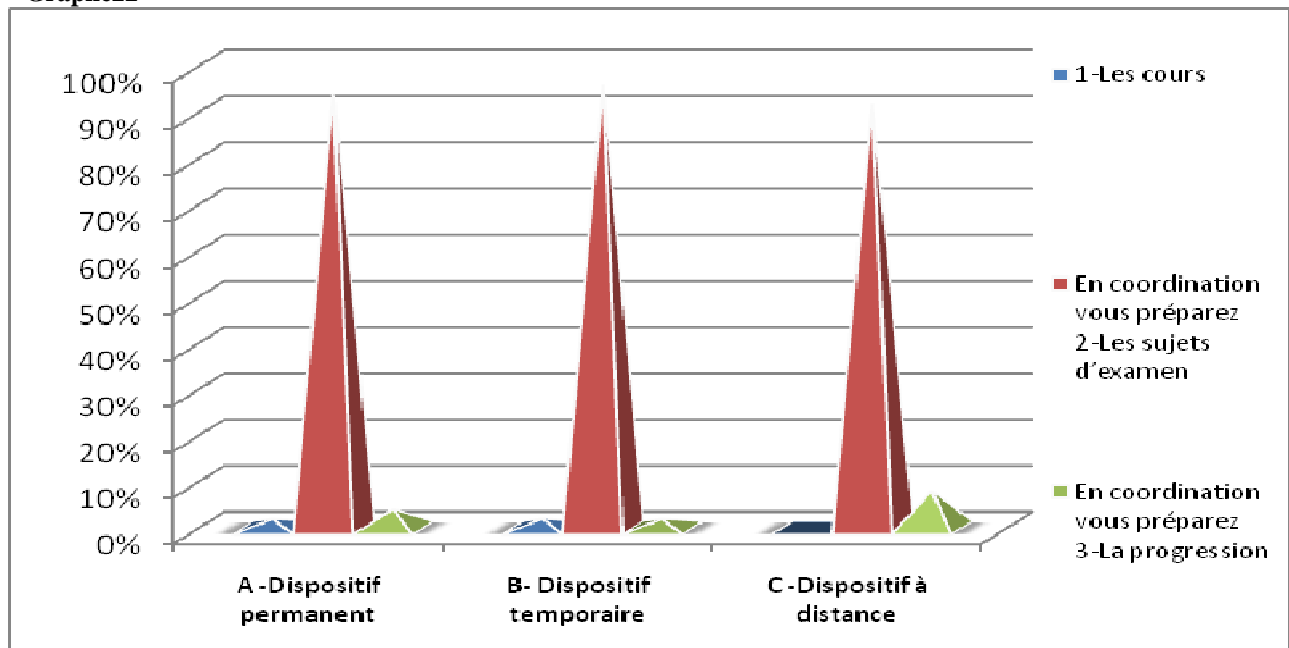
C-Analyses et interprétations des résultats:L’enseignant doit être capable de montrer des compétences liées à son rôle social.Il fait partie d’une équipe d’enseignants dans l’établissement,avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets,colaborer pour les échanges.

**FIGURE22**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
En coordination vous préparez	1-Les cours	02%	02%	00%	01,33%
	2-Les sujets d’examen	94%	96%	92%	94%
	3-La progression	04%	02%	08%	04,66%



Graphe22



A-Objectif de la question :La question nous permettra de voir s'il y a relations inter-personnelles avec les collègues.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

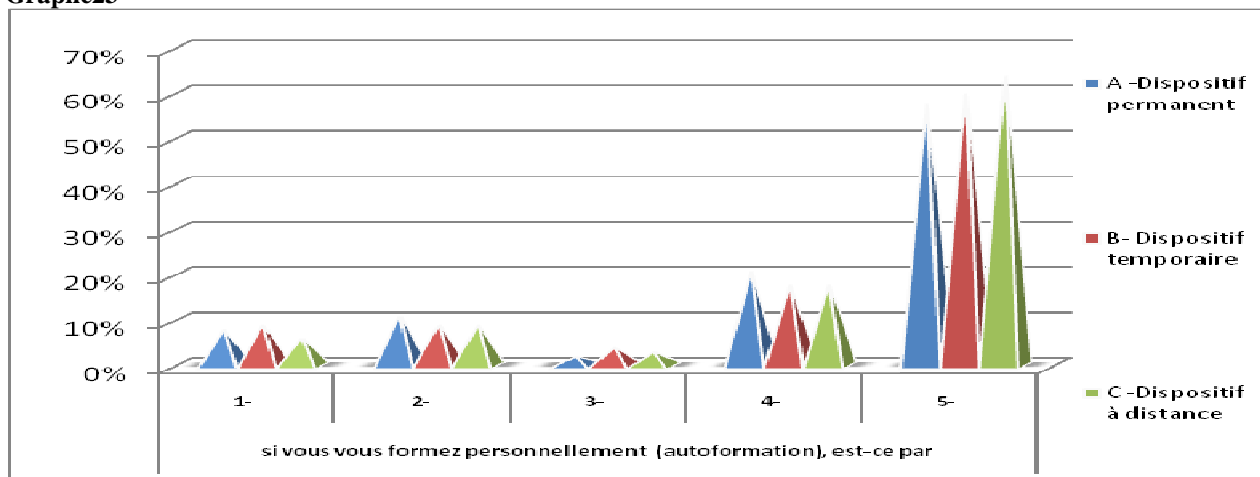
- Les réponses sont de 02% 02% /%
- Les réponses sont de 94% 96% 92%
- Les réponses sont de 04% 02% 08%
- 

C-Analyses et interprétations des résultats: Cela nous prouve que les enseignants ne donnent la priorité qu'aux sujets d'examen au détriment des cours et des progressions puisse que: 94% des enseignants préparent en coordination les sujets des examens, 04,66% consacrent ce temps à la préparation de la progression et seulement1,33% préparent les cours.

FIGURE23

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
si vous vous formez personnellement (autoformation), est-ce par	1- des revues ou livres dans votre spécialité	08%	09%	06%	07,66%
	2- des revues ou livres en pédagogie	11%	09%	09%	09,66%
	3- des émissions scientifiques	02%	04%	03%	03%
	4- des recherches sur le net	21%	18%	18%	19%
	5- l'association de français	58%	60%	64%	60,66%

**Graphe23**



**A-Objectif de la question :** cette question nous donnera une idée sur la compétence liée à la personne : L'engagement dans l'immédiateté de sa formation tout autant à moyen et long terme et le désir d'une réelle formation durant la vie professionnelle .

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

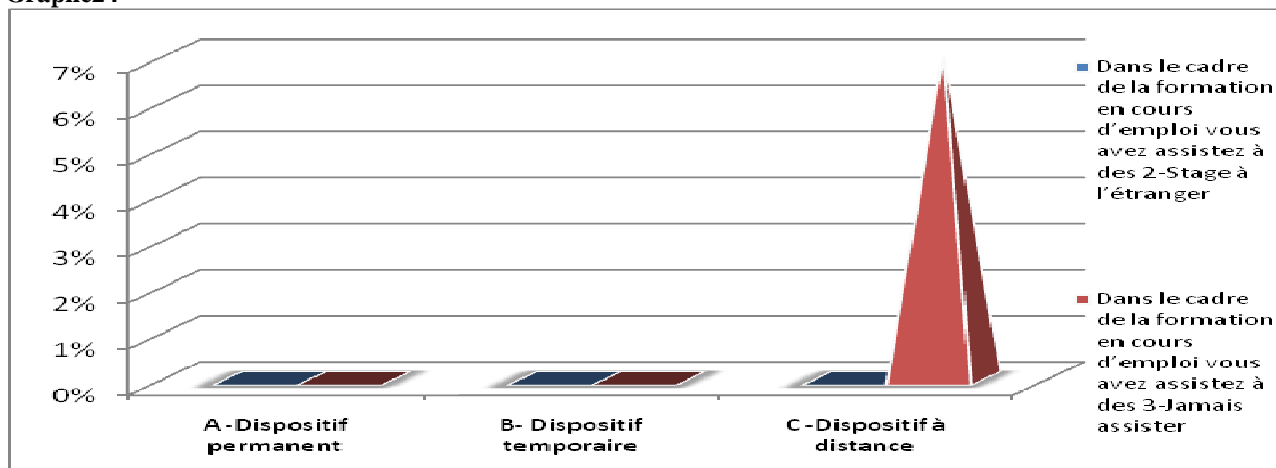
- Les réponses sont de 08% 09% 06%
- Les réponses sont de 11% 09% 09%
- Les réponses sont de 02% 04% 03%
- Les réponses sont de 21% 18% 18%
- Les réponses sont de 58% 60% 64%

**C-Analyses et interprétations des résultats:** Un pourcentage de 60,66% d'enseignants qui se forment personnellement le font par le biais de l'association des professeurs de français, 19% le font par des recherches sur le net, 09,66 par des revues et des livres de pédagogie, 7,66% par des livres de spécialité et seulement 3% par le biais des émissions scientifiques.

**FIGURE24**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Dans le cadre de la formation en cours d'emploi vous avez assisté à des	2-Stage à l'étranger	00%	00%	00%	00,00%
	3-Jamais assister	00%	00%	07%	02,33%

**Graphe24**



A-Objectif de la question :

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

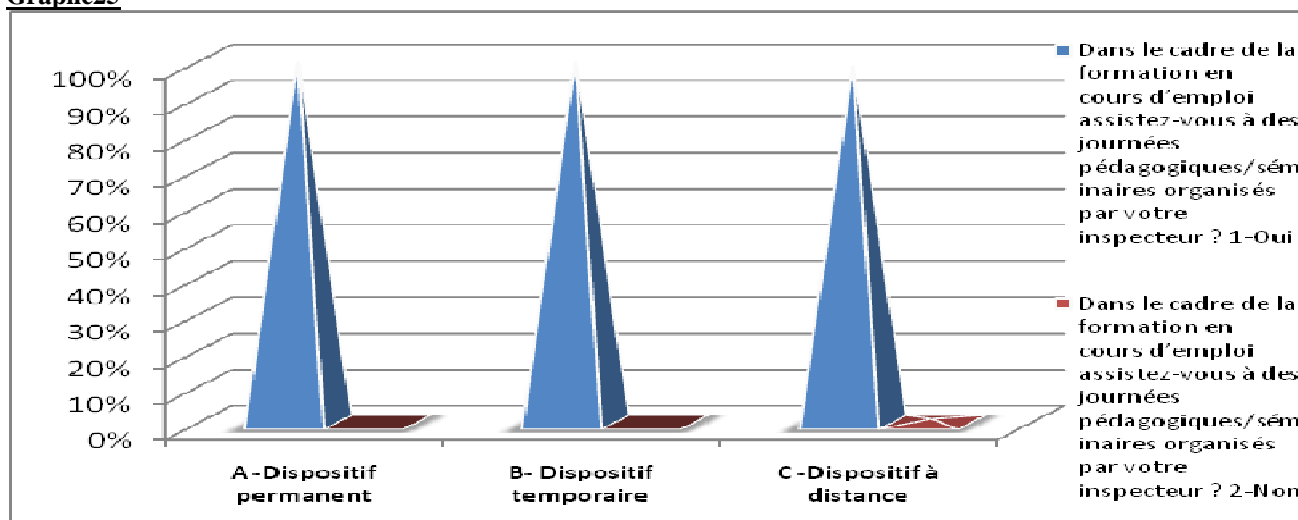
- Les réponses sont de 00% 00% 00%
- Les réponses sont de 00% 00% 07%

C-Analyses et interprétations des résultats:En réponse à cette question personne ne semble avoir bénéficié d'un stage à l'étranger. Dans le cadre de la formation, 2,33% disent ne jamais avoir assisté.

FIGURE25

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Dans le cadre de la formation en cours d'emploi assistez-vous à des journées pédagogiques/séminaires organisés par votre inspecteur ?	1-Oui	100%	100%	99%	99,66%
	2-Non	00%	00%	01%	00,33%

Graphe25



A-Objectif de la question :L'action de l'enseignant est dénuée d'innovation ou de changement et nullement portée sur les questions pédagogiques comme l'apprentissage lui-même .Il se dégage dans cette définition une représentation conformiste du travail :C'est l'alignement du professeur sur l'ordre établi-sans chercher à le modifier.

**Comforisme ——— Statut-Quo ——— Mission traditionnelle.**

B-Présentation des résultats :

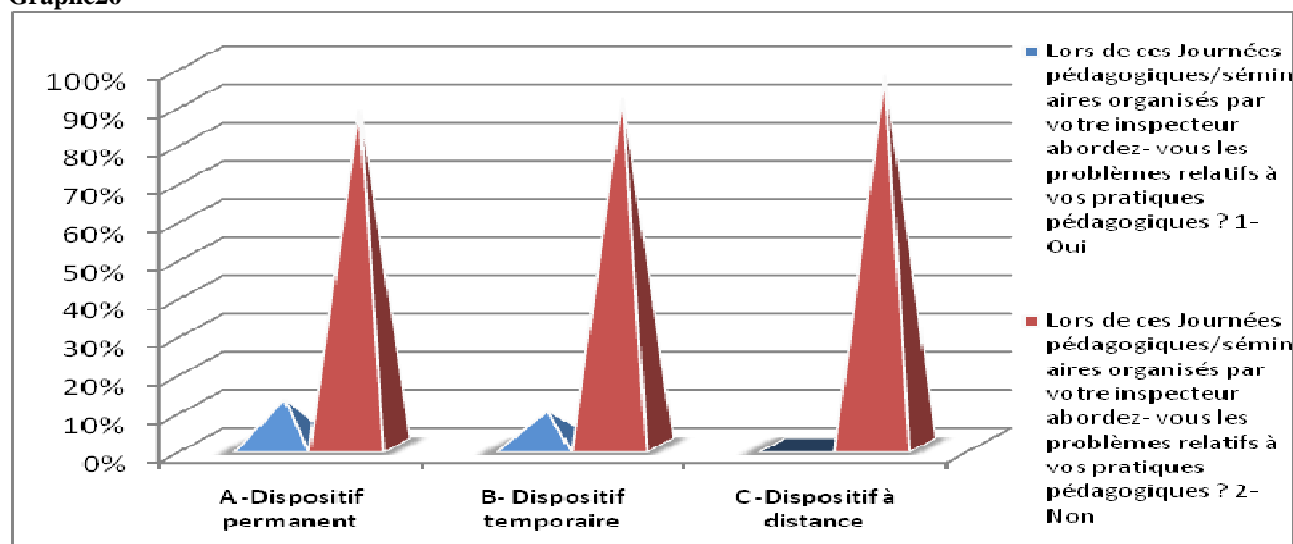
- Les réponses sont de 100%oui 00%non pour le dispositif permanent et temporaire.
- Les réponses sont de 99%oui 01%non pour le dispositif à distance.
- 

C-Analyses et interprétations des résultats:96,66% des enquêtes sont quasi unanimes à dire qu'ils assistent à des journées pédagogiques. Seulement 00,33% affirment le contraire .

FIGURE26

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Lors de ces Journées pédagogiques/séminaires organisés par votre inspecteur abordez- vous les problèmes relatifs à vos pratiques pédagogiques ?	1-Oui	12%	09%	0%	08%
	2-Non	88%	91%	97%	92%

Graphe26



**A-Objectif de la question :** Cette question nous permet de savoir si les enseignants en formation s’inscrivent dans la dynamique du changement.

**B-Présentation des résultats :**

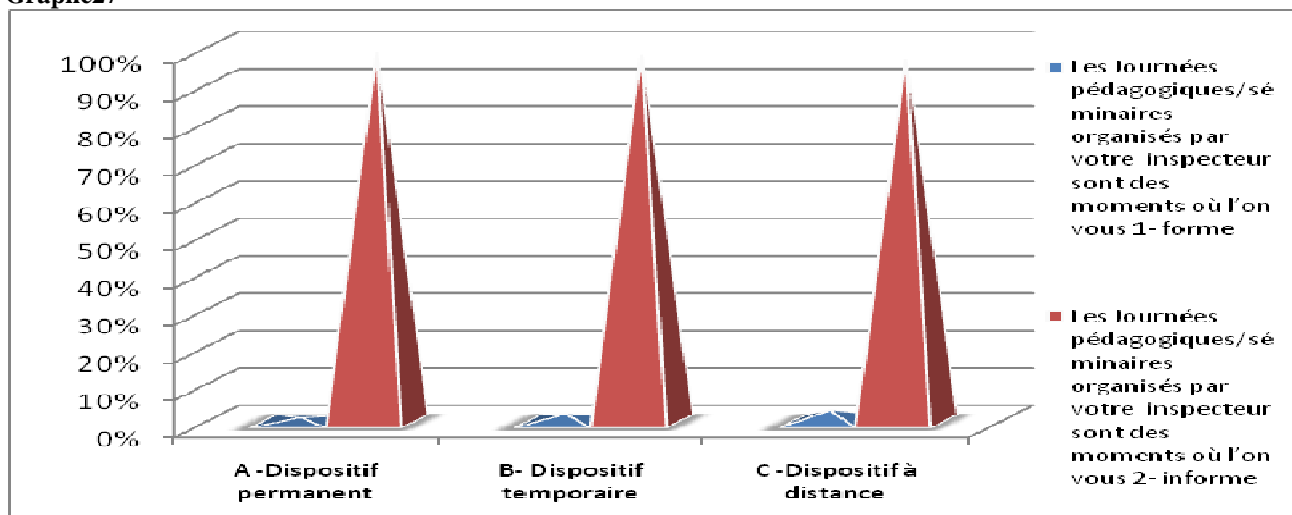
- Les réponses sont de 12% oui      88% non
- Les réponses sont de 09% oui      91% non
- Les réponses sont de 03% oui      97% non

**C-Analyses et interprétation des résultats:** Nous constatons que la grande majorité des enseignants soit 92% affirment ne pas avoir abordé les problèmes relatifs à leurs pratiques pédagogiques. Une minorité de 08% affirme le contraire. Cela prouve que la méthodologie de formation n’incite pas les enseignants à changer et à améliorer leurs pratiques.

FIGURE27-

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les Journées pédagogiques/séminaires organisés par votre inspecteur sont des moments où l’on vous	1- forme	01%	02%	03%	02%
	2- informe	99%	98%	97%	98%

Graphe27



A-Objectif de la question : Cette question nous permet de mesurer le niveau de satisfaction vis à vis des journées pédagogiques et des séminaires organisés

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

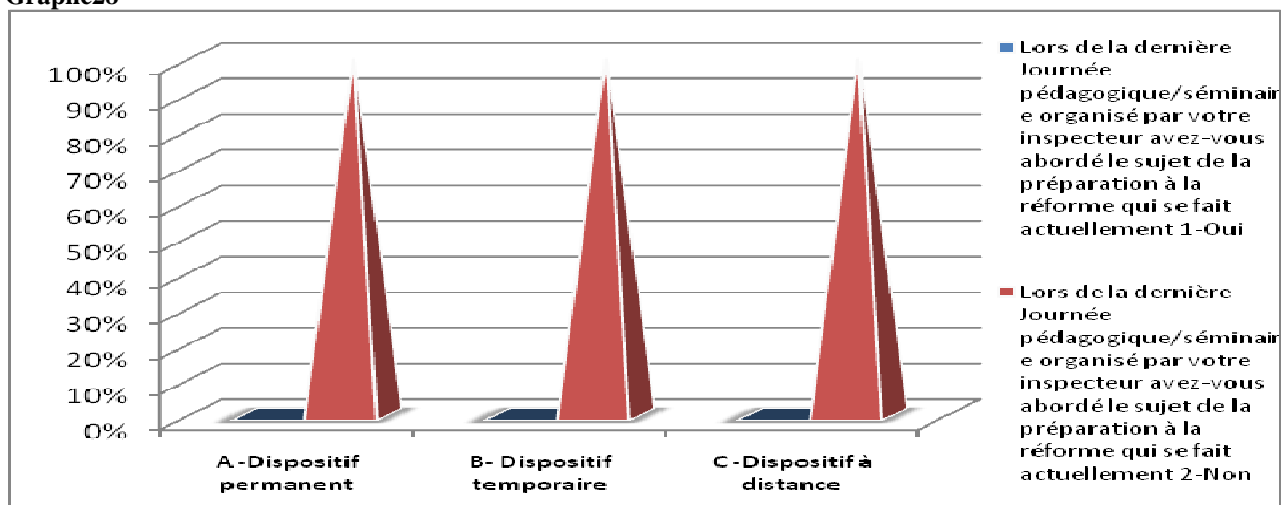
- Les réponses sont de 01 02 03
- Les réponses sont de 99 98 97

C-: Analyses et interprétations des résultats : 98% des enquêtés certifient que les journées pédagogiques organisées par leurs inspecteurs ne sont pas des moments où on les informe. Les 02% restants pensent le contraire . Insatisfaits, les enseignants sont démotivés. Ce qui revient à dire qu' accepter d'affronter le changement de la formation implique à l'origine un très vif sentiment de satisfaction.

FIGURE28

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Lors de la dernière Journée pédagogique/séminaire organisé par votre inspecteur avez-vous abordé le sujet de la préparation à la réforme qui se fait actuellement	1-Oui	00%	00%	00%	00%
	2-Non	100%	100%	100%	100%

Graphe28



A-Objectif de la question : La question est de savoir si les enseignants sont partie prenante de la réforme ?

### B-Présentation des résultats :

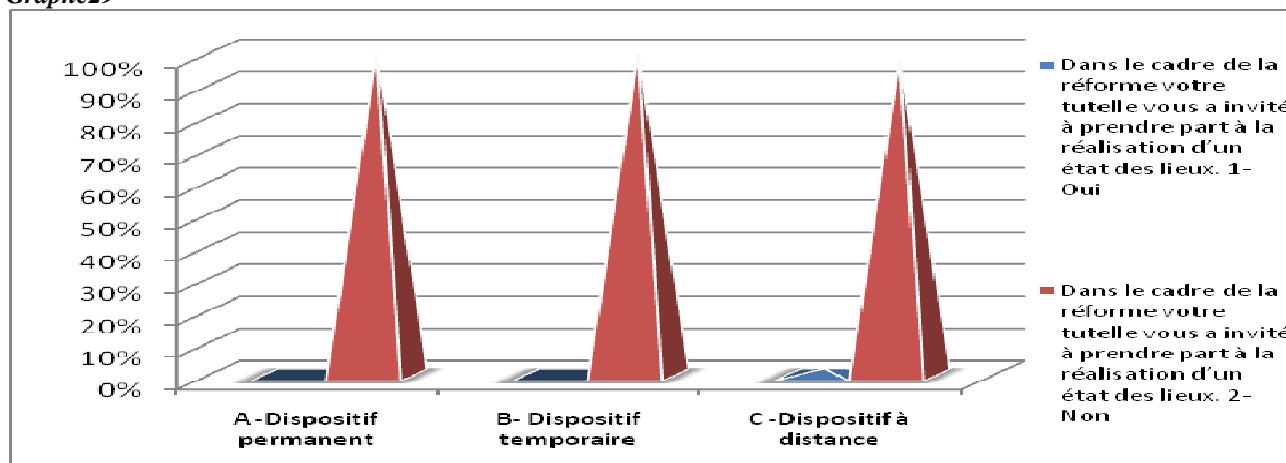
- Les réponses sont de 00% oui 100% non
- Les réponses sont de 00% oui 100% non
- Les réponses sont de 00% oui 100% non

C-Analyses et interprétations des résultats: Les réponses sont unanimes : La préparation de la réforme n'a pas été abordée lors des dernières journées pédagogiques relatives aux trois dispositifs. Puisque les enseignants ne sont pas partenaires de la réforme, nous pouvons dire qu'ils n'en sont pas partie prenante .

FIGURE29

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Dans le cadre de la réforme votre tutelle vous a invité à prendre part à la réalisation d'un état des lieux.	1-Oui	00%	00%	02%	00,66%
	2-Non	100%	100%	98%	99,33%

Graphe29



A-Objectif de la question : Voir si les enseignants sont préparés à cette réforme .

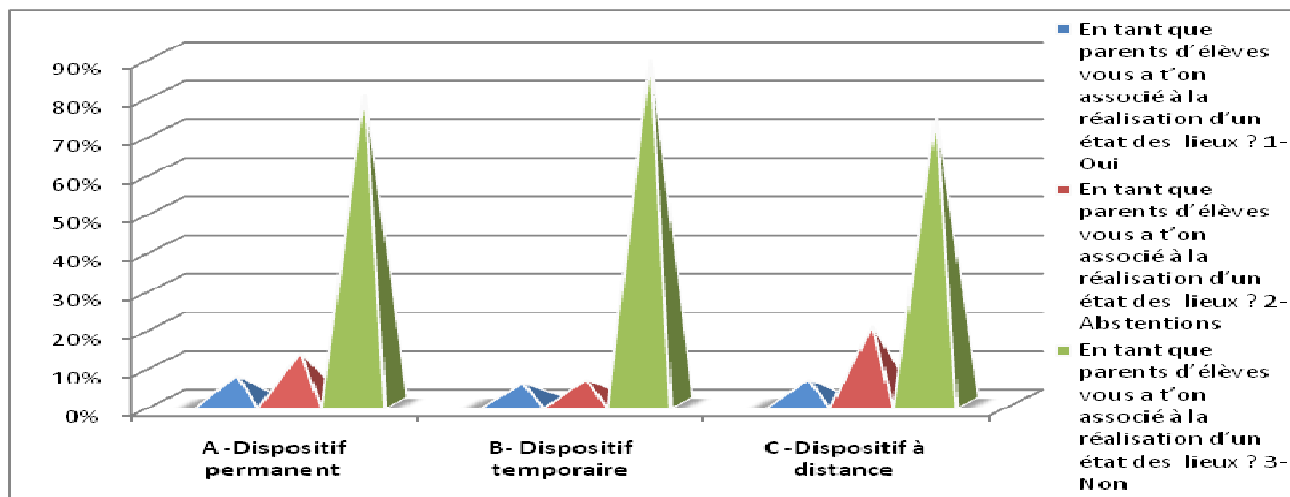
### B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 00% oui 100% non
- Les réponses sont de 00% oui 100% non
- Les réponses sont de 02% oui 98% non

C-Analyses et interprétations des résultats: les enseignants en question ont été mal informés des objectifs et du contenu pédagogique. Il y a une dialectique du plaisir et de la peine qui constitue le moteur de renouvellement des activités. Si les enseignants se sentent responsables, cela induira une modification d'attitude envers les tâches de formation et de là, une intégration des enseignants dans les actions de formations .

FIGURE30

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
En tant que parents d'élèves vous a t'on associé à la réalisation d'un état des lieux ?	1-Oui	07%	05%	06%	06%
	2-Abstentions	13%	06%	20%	13%
	3-Non	80%	89%	74%	81,%



**A-Objectif de la question :** Le but de cette question est de savoir si les parents d'élèves ont été associés à cette réforme.

**B-Présentation des résultats :**

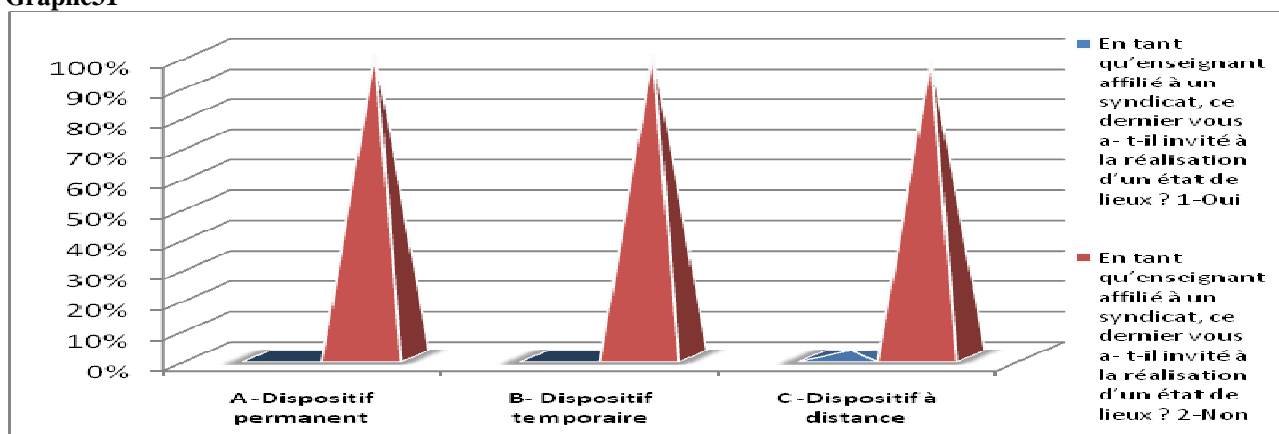
- Les réponses sont de 80% non de 07% de oui et de 13% d'abstentions
- Les réponses sont de 89% non de 05% de oui et de 06% d'abstentions
- Les réponses sont de 74% non de 06% de oui et de 20% d'abstentions

**C-Analyses et interprétations des résultats :** Nous constatons que la majorité des parents ne sont pas considérés comme partenaires.

**FIGURE31**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
En tant qu'enseignant affilié à un syndicat, ce dernier vous a-t-il invité à la réalisation d'un état de lieux ?	1-Oui	00%	00%	02%	99,33%
	2-Non	100%	100%	98%	00,66%

**Graphe31**



**A-Objectif de la question :** Le but de cette question est de savoir si leurs représentants les ont à leur tour invités à un état des lieux.

**B-Présentation des résultats :**

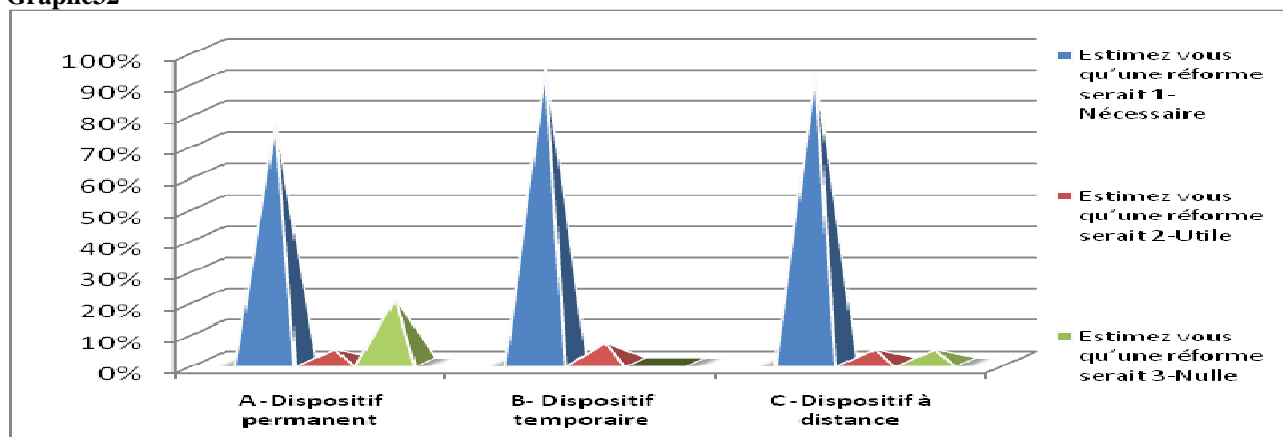
- Les réponses sont de 00% Oui et de 100% Non pour le dispositif permanent
- Les réponses sont de 00% Oui et de 100% Non pour le dispositif temporaire
- Les réponses sont de 02% Oui et de 98% Non pour le dispositif à distance

**C-Analyses et interprétations des résultats :** Selon 99,33% des enseignants, les représentants des syndicats qui ont participé à la réforme n'ont pas joué leur rôle d'informateurs.

**FIGURE32**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Estimez vous qu'une réforme serait	1-Nécessaire	76%	94%	92%	87,33%
	2-Utile	04%	06%	04%	04,66%
	3-Nulle	20%	00%	04%	08%

**Graphe32**



A-Objectif de la question : Pour mesurer les besoins réels des enseignants et la prise de conscience relative à la nécessité d'un éventuel changement..

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

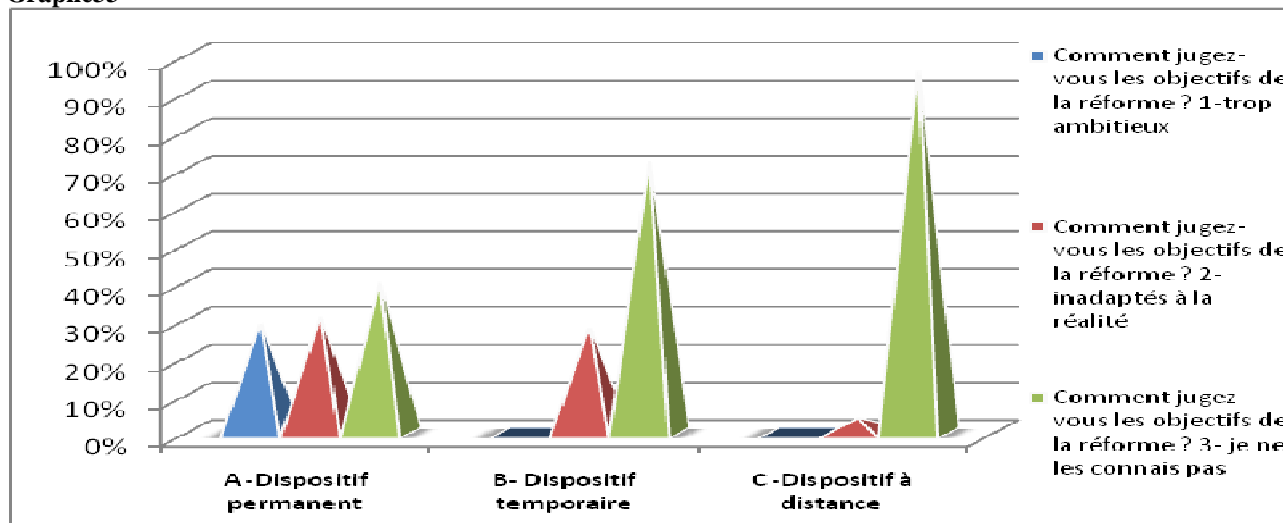
- Les réponses de A sont : 76% 94% 92%
- Les réponses de B sont : 04% 06% 04%
- Les réponses de C sont: 20% 00% 04%

C-Analyses et interprétations des résultats: 87.33%\_ des enquêtés estiment que la réforme est nécessaire. Pour 04.66% d'entre- eux, elle est juste et utile . Reste qu'elle est nulle pour 08.%. Cela prouve que la majorité est pour la réforme.

**FIGURE33**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Totaux
Comment jugez-vous les objectifs de la réforme ?	1-trop ambitieux	29%	00%	00%	09.66%
	2- inadaptés à la réalité	31%	28%	04%	21%
	3- je ne les connais pas	40%	72%	96%	69.33%

**Graphe33**





**A-Objectif de la question :** Cette question est posée dans le but de voir le degré d'engagement personnel des enseignants.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

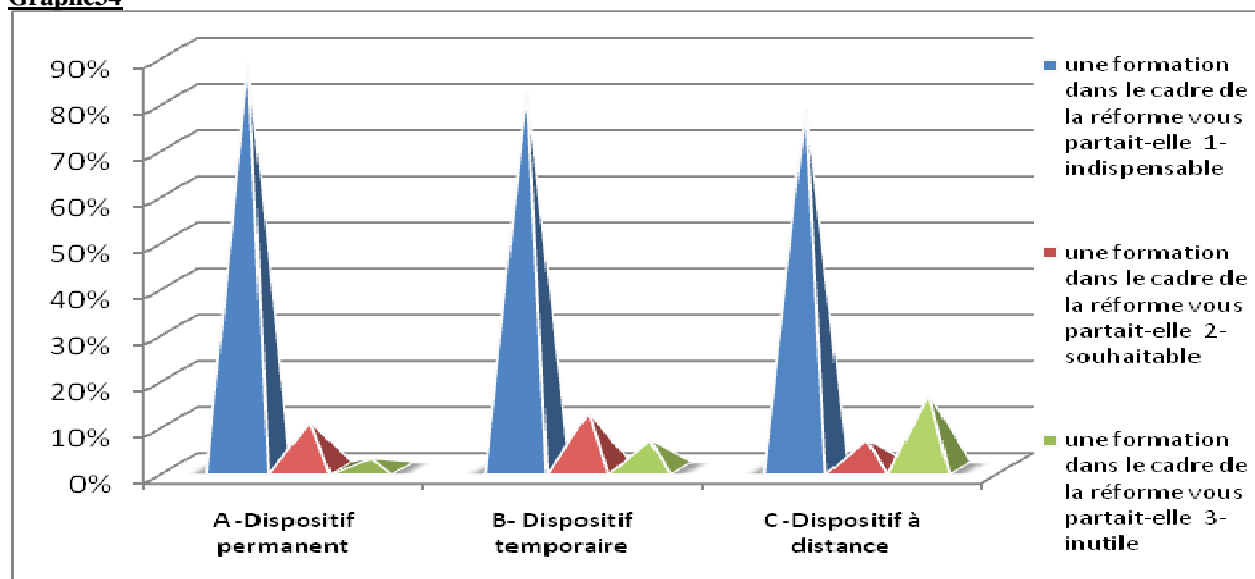
- Les réponses sont de A : 29% 00% 00%
- Les réponses sont de B : 31% 28% 04%
- Les réponses sont de C : 40% 72% 96%

**C-Analyses et interprétations des résultats:** 9.66% des enseignants jugent les objectifs de la réforme trop ambitieux. 21% les trouvent inadaptés aux réalités du terrain, mais la grande majorité soit 69.33% ne les connaissent même pas. Nous pouvons donc faire le constat suivant : L'enseignant en général n'a aucune vision puisqu'il méconnaît les objectifs de la formation. Il ne pourra pas situer son apprentissage en fonction d'un profil recherché de formation localisé dans le temps et l'espace (programme complet de formation )

**FIGURE34**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Totaux
une formation dans le cadre de la réforme vous paraît-elle	1- indispensable	88%	82%	78%	82.66%
	2- souhaitable	10%	12%	06%	9.33%
	3- inutile	02%	06%	16%	08%

**Graph34**



**A-Objectif de la question :** Cela nous permet de mesurer le degré de perception et de représentation de l'utilité de la formation

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

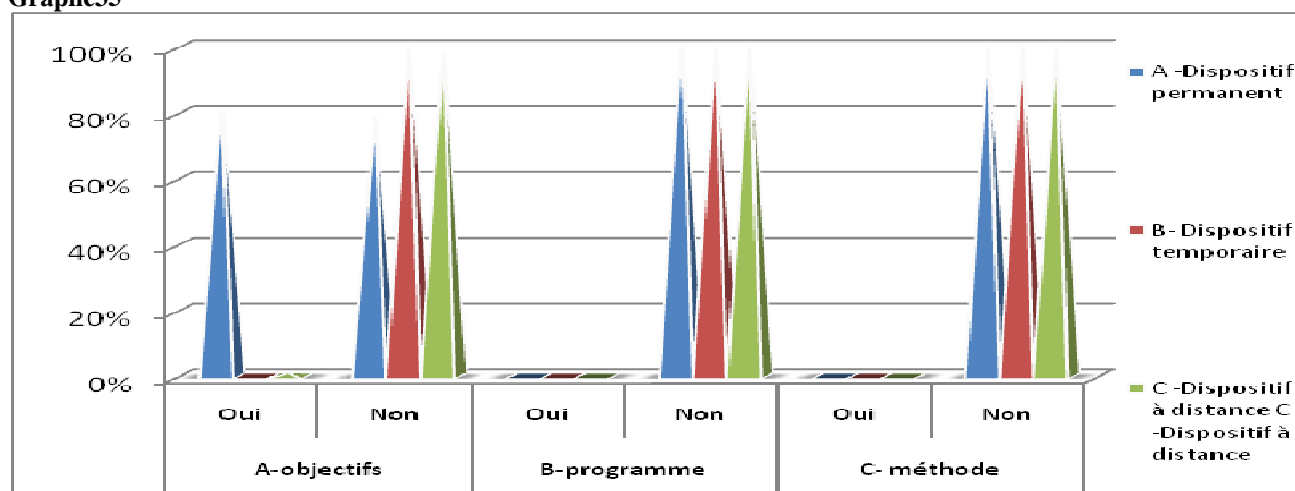
- Les réponses sont de A : 88% 82% 78%
- Les réponses sont de B : 10% 12% 06%
- Les réponses sont de C : 02% 06% 16%

**C-Analyses et interprétations des résultats:** 82.66% des enseignants estiment qu'une formation dans le cadre de la réforme est indispensable. 09.33% des enquêtés la souhaitent, et seuls 08% la jugent inutile. Cela nous prouve que les enseignants ont des attentes, des manques qu'ils désirent combler.

**FIGURE35**

Question :	Modalités		A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Totaux
	A-objectifs					
Pour cette formation vous a-t-on adressé les informations sur :	A-objectifs	Oui	81%	00%	01%	27.33%
		Non	79%	100%	99%	72.66%
	B-programme	Oui	00%	00%	00%	00%
		Non	100%	100%	100%	100%
	C- méthode	Oui	00%	00%	00	00%
		Non	100%	100%	100%	100%

**Graphe35**



A-Objectif de la question :Cela nous permet de savoir si la stratégie de formation retenue par le ministère a été appliquée.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

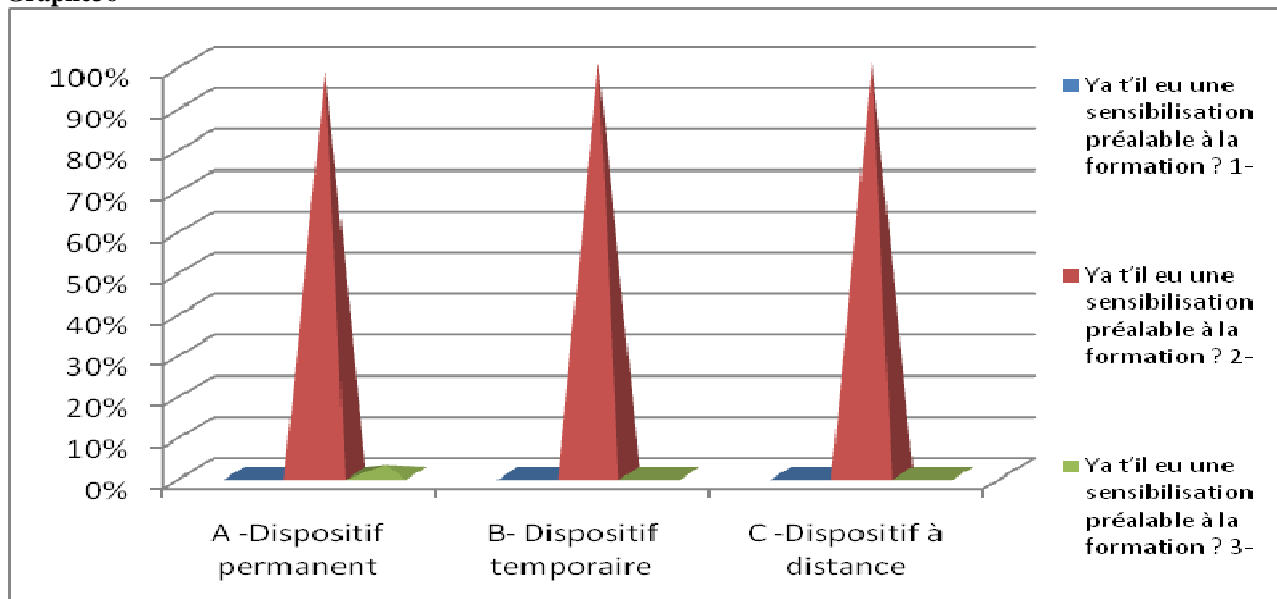
- Les réponses sont de A : Oui 81% 00% 01%  
Non 79% 100% 99%
- Les réponses sont de B : Oui 00% 00% 00%  
Non 100% 100% 100%
- Les réponses sont de C : Oui 00% 00% 00%  
Non 100% 100% 100%

C-Analyses et interprétation des résultats: L'enquête prouve que seulement 27.33% des enseignants ont reçu des informations sur les objectifs de la formation. Mais, en ce qui concerne le programme et les méthodes à utiliser , nul n'a reçu d'informations à leur sujet.Cela rejoint ce qui a été dit dans la question précédente et démontre que : planification et gestion ont été absentes des dites formations. En effet , pour qu'elles réussissent, il faudrait qu'il y ait cohérence avec les objectifs fixés.

**FIGURE36**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Ya t'il eu une sensibilisation préalable à la formation ?	1-Groupement pour diffuser l'information	00%	00%	00%	00%
	2-Envoi des documents-programmes	98%	100%	100%	99.33%
	3-Demande de faire une synthèse	02%	00%	00%	0.66%

Graphe36



A-Objectif de la question : Cela nous informera sur la présence ou l'absence d'un contrat pédagogique à travers les actions de sensibilisation proposés par la formation.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

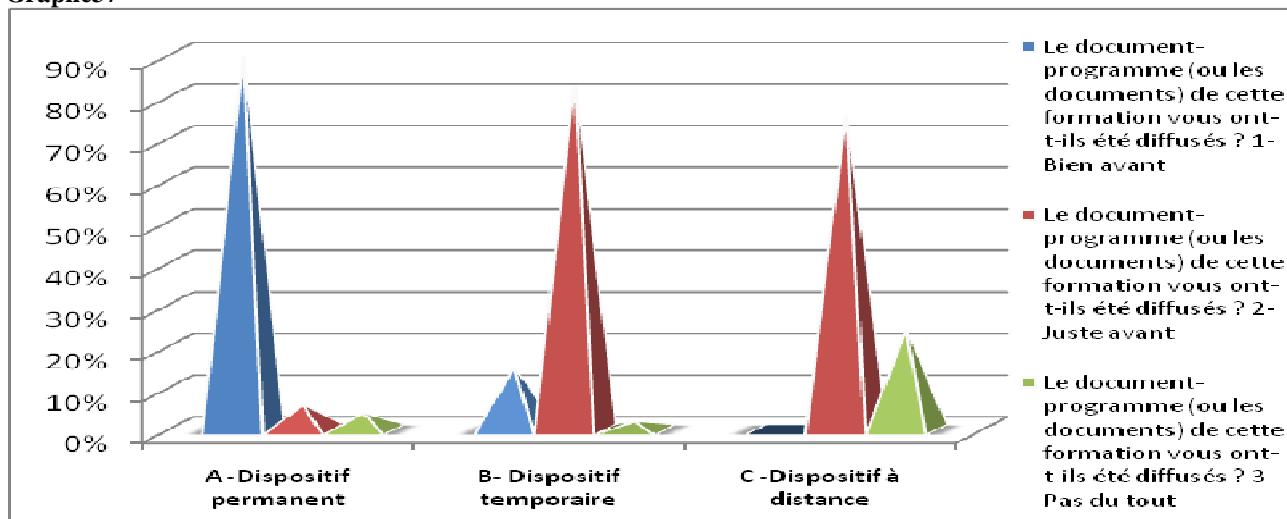
- Les réponses sont de A : 00% 00% 00%
- Les réponses sont de B : 98% 100% 100%
- Les réponses sont de C : 02% 100% 100%

C-Analyses et interprétation des résultats:L' enquête prouve que 99.33% des enseignants affirment que la seule sensibilisation préalable à la formation se résume dans l'envoi des documents-programmes .Notons que seuls les enseignants du dispositif permanent soit 02% se sont vus sollicités pour une constitution de syntèse. Il est fort possible que ces 02% soient les représentants du syndicat.

FIGURE37

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Le document-programme (ou les documents) de cette formation vous ont-ils été diffusés ?	1-Bien avant	90%	15%	00%	35%
	2- Juste avant	06%	83%	76%	55%
	3- Pas du tout	04%	02%	24%	10%

Graphe37



A-Objectif de la question : C'est pour savoir si les enseignants ont eu le temps nécessaire de se préparer.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

- Les réponses sont de A : 90% 15% 00%
- Les réponses sont de B : 06% 83% 76%
- Les réponses sont de C : 04% 02% 24%

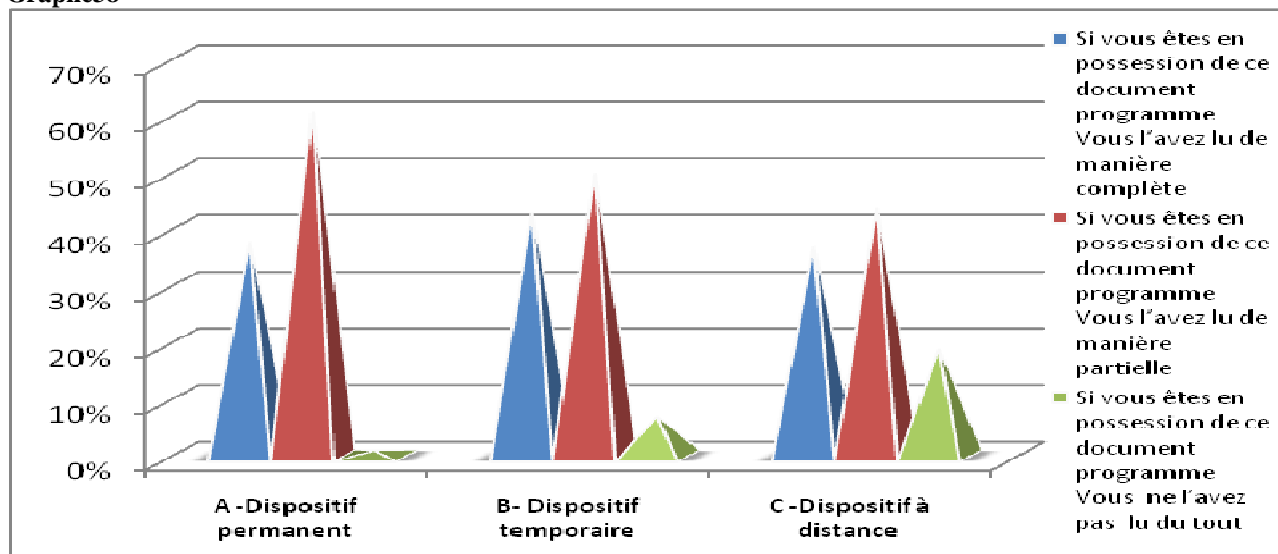
C-Analyses et interprétation des résultats:

Une majorité de 90% d'enseignants du dispositif permanent ont eu largement le temps de se documenter, 83% et 76% l'ont eu juste avant pour le dispositif temporaire et à distance. Nous pouvons conclure qu'il y a eu un dysfonctionnement dans l'élaboration et la diffusion des documents relatifs aux deux derniers dispositifs. Ce qui affectera la réussite des dispositifs car leur objectif selon la tutelle est de pallier aux insuffisances cognitives et professionnelles des concernés et de perfectionner leurs performances

**FIGURE38**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Si vous êtes en possession de ce document programme	Vous l'avez lu de manière complète	38%	43%	37%	39.33%
	Vous l'avez lu de manière partielle	61%	50%	44%	51.66%
	Vous ne l'avez pas lu du tout	01%	07%	19%	09%

**Graphe38**



A-Objectif de la question : L'objet de cette question est de mesurer la motivation des enseignants.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

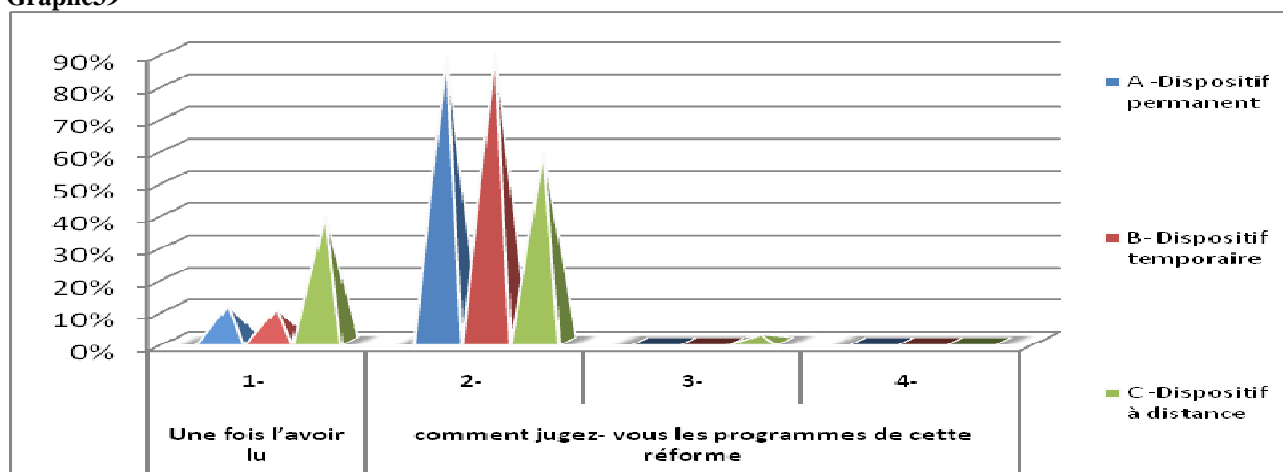
- Les réponses sont de A : 38% 43% 37%
- Les réponses sont de B : 61% 50% 44%
- Les réponses sont de C : 07% 07% 1%9

C-Analyses et interprétation des résultats: Seuls 09% des enseignants confient n'avoir pas lu du tout le document. Ce qui laisse supposer qu'il y a motivation et attentes vis-à-vis de la formation.

FIGURE39

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Une fois l'avoir lu comment jugez- vous les programmes de cette réforme	1- ambitieux	11%	10%	39%	20%
	2- éloignés du monde du travail	89%	90%	59%	79.33%
	3-satisfaisants	00%	00%	02%	00.66%
	4- meilleurs que les anciens	00%	00%	00%	00%

Graphe39



A-Objectif de la question :C'est de connaitre l'appréciation des enseignants concernant ces fascicules.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

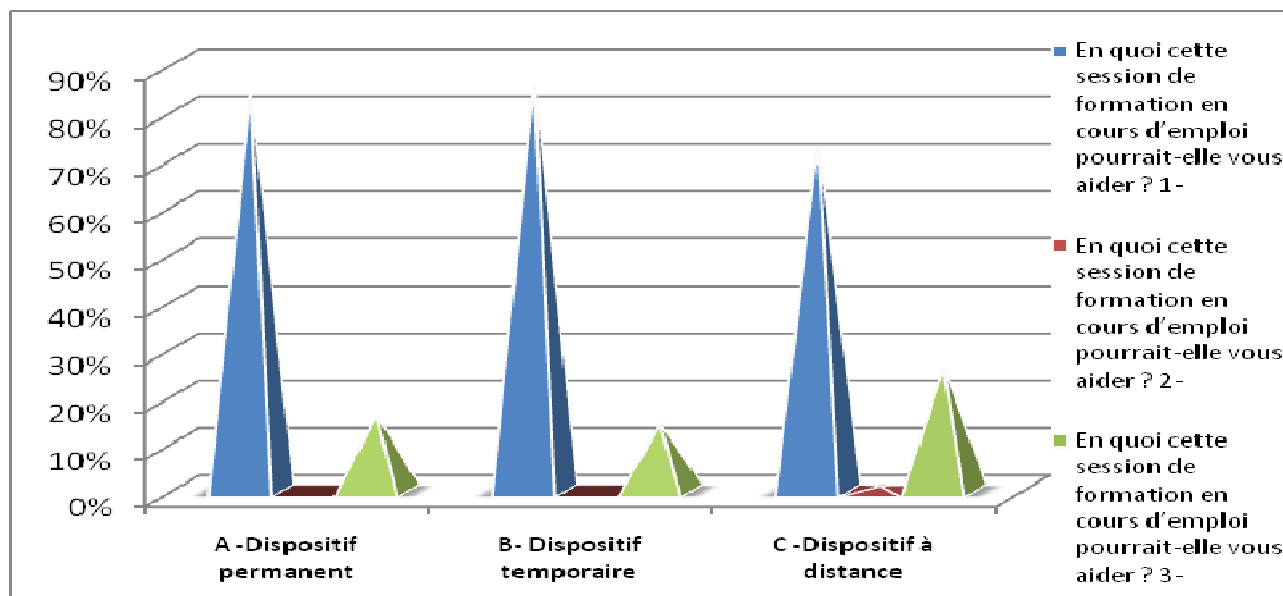
- Les réponses sont de A : 11% 10% 39%
- Les réponses sont de B : 89% 90% 59%
- Les réponses sont de C : 00% 00% 02%
- Les réponses sont de D : 00% 00% 00%

C-Analyses et interprétation des résultats:L'enquête prouve qu'une majorité de 79.33% est insatisfaite quand au contenu de ces documents étant donné qu'ils les jugent trop en retrait de leur quotidien.

FIGURE40

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Totaux
En quoi cette session de formation en cours d'emploi pourrait-elle vous aider ?	1-Par la prise en compte des besoins réels des pratiques professionnelles	84%	86%	73%	81%
	2-Par la somme d'informations à vous transmettre	00%	00%	01%	00.33%
	3-Par des cours modèles et des synthèses de travaux de groupe	16%	14%	26%	18.66%

Graphe40



A-Objectif de la question : Avoir une idée sur les schémas, et représentation mentales des enseignants quant à leurs besoins en formation.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

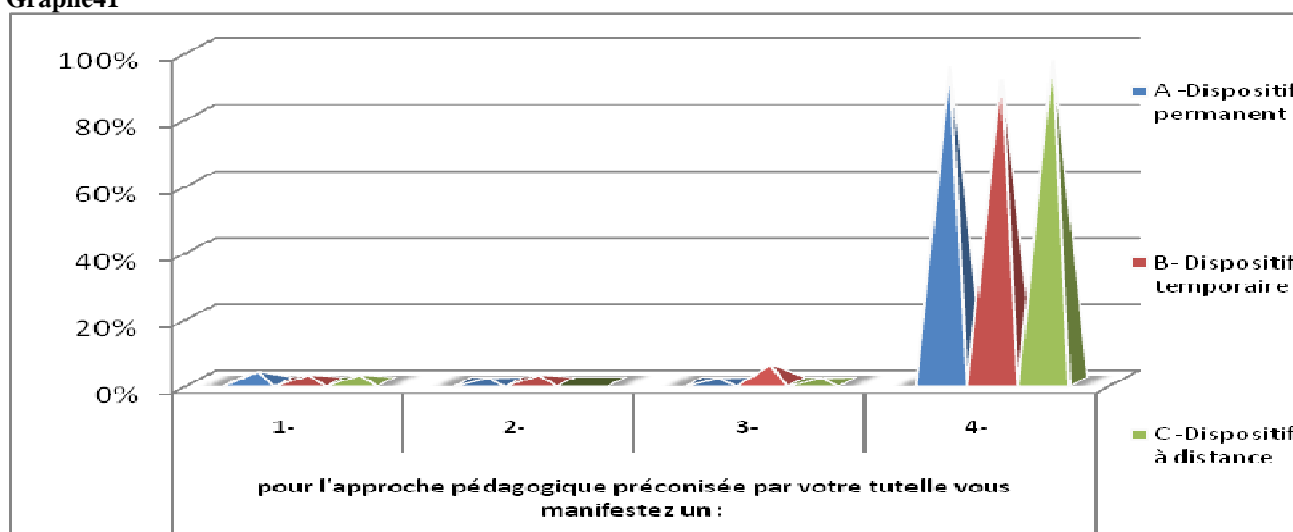
- Les réponses sont de A : 84% 86% 73%
- Les réponses sont de B : 00% 00% 01%
- Les réponses sont de C : 16% 14% 26%

C-Analyses et interprétation des résultats: Une majorité de 81% s'attend à ce que la formation les aide à la prise en compte des besoins réels des pratiques professionnelles.

**FIGURE41**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
pour l'approche pédagogique préconisée par votre tutelle vous manifestez un :	1- grand intérêt	03%	02%	02%	02.33%
	2- peu d'intérêt	01%	02%	00%	01%
	3- indifférent	01%	05%	01%	02.33%
	4- je ne sais pas en quoi elle consiste	95%	91%	97%	94.33%

**Graphe41**



A-Objectif de la question :C'est la mesure de l'intérêt porté par les enseignants à l'approche pédagogique préconisée par leur tutelle.

B-Présentation des résultats : D1 D2 D3

- Les réponses sont de A : 03% 02% 02%
- Les réponses sont de B : 01% 02% 00%
- Les réponses sont de C : 01% 05% 01%
- Les réponses sont de D : 95% 91% 97%

C-Analyses et interprétation des résultats: Les résultats nous montrent que 94.33% des enseignants méconnaissent cette approche . Ce qui nous permet de constater que la finalité même de la formation( l'intégration de la pédagogie)

### **Interprétation générale des résultats :**

Tout formateur sait que le processus d'apprentissage s'accompagne généralement de résistances voir de blocage. Il a été démontré que la résistance à apprendre (à changer) est souvent liée à l'une des causes suivantes :

-Ce qui est à apprendre (le message pédagogique) n'est pas clair. Ici il est ambigu. Il suscite un malaise et des comportements de réserves principalement pour des raisons de sécurité psychologique. L'apprenant perçoit l'acte de changement comme un risque qu'il n'est pas prêt à prendre. Il recule devant la difficulté, essaie de l'éviter ou de la contourner. Il est prudent.

-l'apprentissage est perçu comme menaçant. L'enseignant craint que le fait d'apprendre l'handicape, le desserve et le mette dans une position délicate ou inférieure. Il a l'impression que le changement (conceptuel ou comportemental) inclus dans l'apprentissage peut ou va lui causer du tort. Il rejette l'apprentissage en s'opposant au formateur, en étant agressif est hostile.

-Le formateur utilise sa position de pouvoir et joue d'une façon ou d'une autre sur son autorité pour imposer l'apprentissage. L'enseignant a l'impression qu'il n'a pas le choix. Il est coincé. Il se sent dans l'obligation de penser ou de faire ce que le formateur lui dicte avec plus au moins de subtilité. Ses réactions iront de l'opposition directe au formateur (conflit) aux actes d'évitement et de digression selon la nature de relation établie entre les acteurs pédagogiques. Nous pouvons alors conclure que le déficit de formation de demain est réel et...présent .Il existe maintenant.

Une remise en question quasi permanente de la raison d'être, des butes, objectifs, techniques, moyens, procédés...de la formation est nécessaire pour que l'acte pédagogique centré sur les enseignants soit performant. Ajoutons que cette démarche doit absolument s'accompagner d'une interrogation que nous n'avons pas traitée ici mais qui n'en n'est pas moins vitale Il s'agit des aspects moraux et déontologiques de la formation qui, à certaines occasions, ressemblent par bien des côtés à une action de manipulation. La question qui se pose de plus en plus aujourd'hui est incontestablement : La formation performante, avec qui se fait-elle et pourquoi faire ?

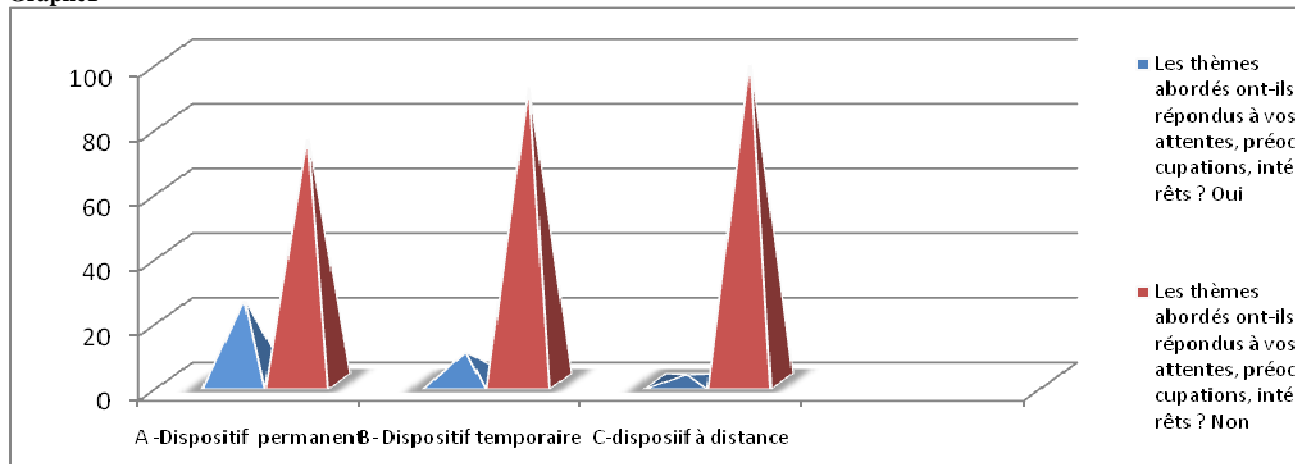


## 2-2 Traitement analyse et comparaison des résultats des questionnaires/entretiens (administrés pendant la formation (juste à la fin) :

Figure1

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les thèmes abordés ont-ils répondu à vos attentes, préoccupations, intérêts ?	Oui	59%	03%	02%	14,33%
	Non	41%	97%	98%	85,67%

Graphel



A-Objectif de la question :c'est de voir si la formation répond aux attentes, préoccupations, intérêts des stagiaires.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 41%oui pour le dispositif permanent et 59% non .
- Les réponses sont de0 3%oui pour le dispositifà distance et97% non .
- Les réponses sont de 02%oui pour le dispositif temporaire et 98%non .

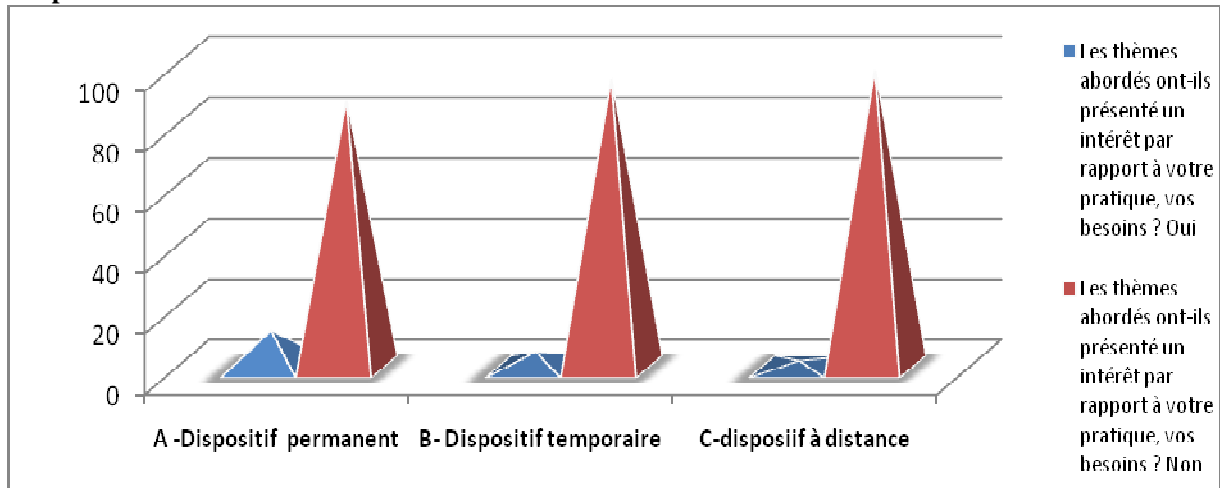
C-Analyses et interprétation des résultats:

L'enquête menée prouve que seulement 14,33% de oui, contre 85,67% de non,trouvent que les thèmes abordés ont répondu à leurs attentes,préoccupation et interêts.Cela démontre la déception des enseignants quand à la satisfaction de leurs manque – remarquons que seul le dispositif permanent les départage presque équitablement.

Figure2

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les thèmes abordés ont-ils présenté un intérêt par rapport à votre pratique, vos besoins ?	Oui	12%	05%	02%	06,33%
	Non	88%	95%	98%	93,67%

Graphe2



A-Objectif de la question :cette question nous permettra de voir si pour les enquêtés les thèmes abordés ont présenté un intérêt par rapport à leur pratique, leur besoins.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 12%oui pour le dispositif permanent et 88% non .
- Les réponses sont de 5%oui pour le dispositif temporaire et95% non .
- Les réponses sont de 2%oui pour le dispositif à distance et 98%non .

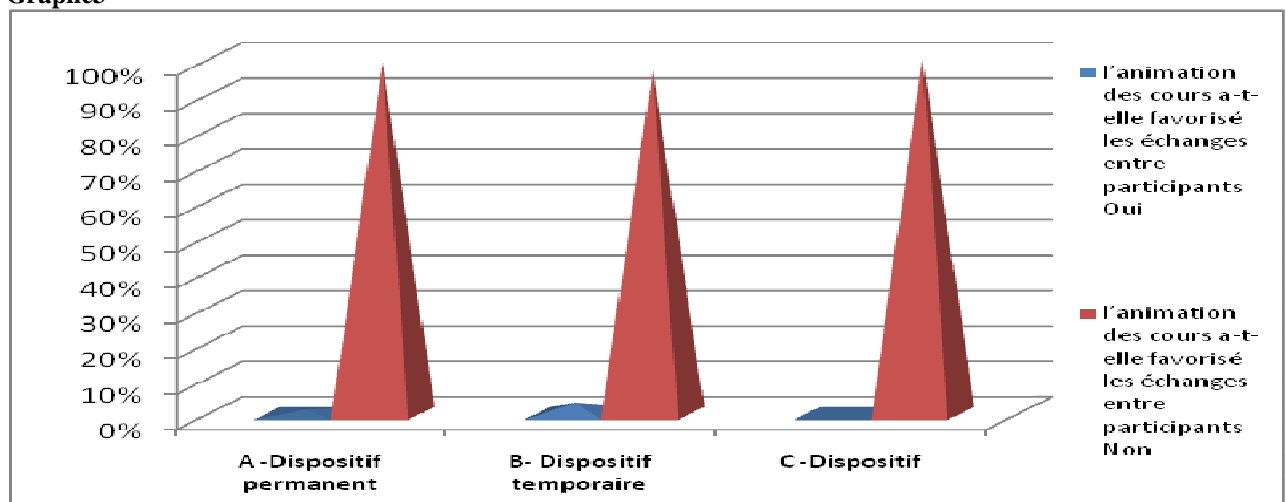
C-Analyses et interprétation des résultats:

Les chiffres de 93,67% de non et de 6,33%de oui uniquement tendent à prouver que pour les enseignants les thèmes abordés lors des formations ne répondent pas à leurs interêts par rapport à leurs pratiques,leurs besoins. Cela nous pousse à conclure que la formation n’as pas atteint ses objectifs sachant qu’en principe les « thèmes d’études sélectionnés par rapport aux besoins des enseignants d’une part, et des innovations pédagogiques et scientifiques devant être introduites dans les programmes et les méthodes d’enseignements, d’autre part »figurent parmi les objectifs fixés par la tutelle .

Figure3

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
l’animation des cours a-t-elle favorisé les échanges entre participants	Oui	01%	03%	00%	01,33%
	Non	99%	97%	100%	98,67%

Graphe3



A-Objectif de la question :cette question nous permet de savoir si un travail a été mené lors des formations sur les aptitudes des enseignants au travail en équipe, notamment en facilitant l'accès à la démarche et à la mise en œuvre de projets collectifs.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 03%oui pour le dispositif temporaire et 97% non .
- Les réponses sont de0 1%oui pour le dispositif permanent et99 % non .
- Les réponses sont de 00%oui pour le dispositif à distance et 100 %non .

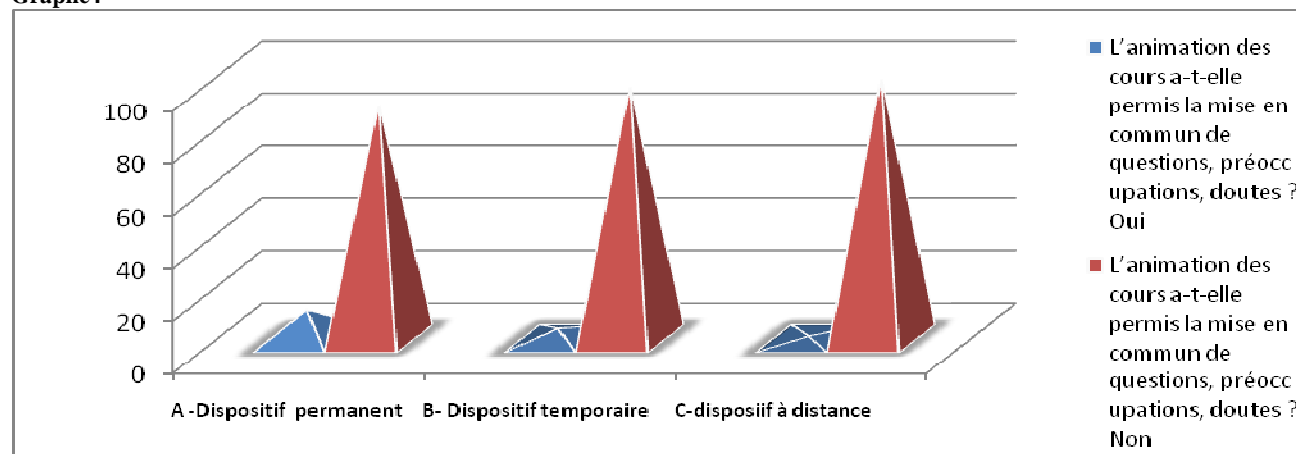
C-Analyses et interprétation des résultats:

L'enquête indique que pour 98,67% des enquêtés l'animation des cours n'a pas été favorable aux échanges entre participants.Le 1,33% de oui ne peut que souligner que l'enseignant n'est pas au centre de sa formation :On est loin de la pédagogie interactive.Nous constatons que les activités et formules pédagogiques utilisées lors des trois dispositifs partagent certaines caractéristiques communes. Elles ne reposent pas sur un engagement réel de la part des stagiaires.

Figure4

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
L'animation des cours a-t-elle permis la mise en commun de questions, préoccupations, doutes ?	Oui	11%	04%	01%	05,33%
	Non	89%	96%	99%	94,67%

Graphe4



A-Objectif de la question :Avec cette question nous cherchons à voir si la gestion et la planification du processus enseignement apprentissage suppose l'alliance des principes suivants :cohérence avec les objectifs fixés et climat propice au travail et variété des approches et activité de l'étudiant et féedbacke à haut pouvoir métacognitif.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 11%oui pour le dispositif permanent et 89% non .
- Les réponses sont de 4%oui pour le dispositif temporaire et96% non .
- Les réponses sont de 1%oui pour le dispositif à distance et 99%non .

C-Analyses et interprétation des résultats:

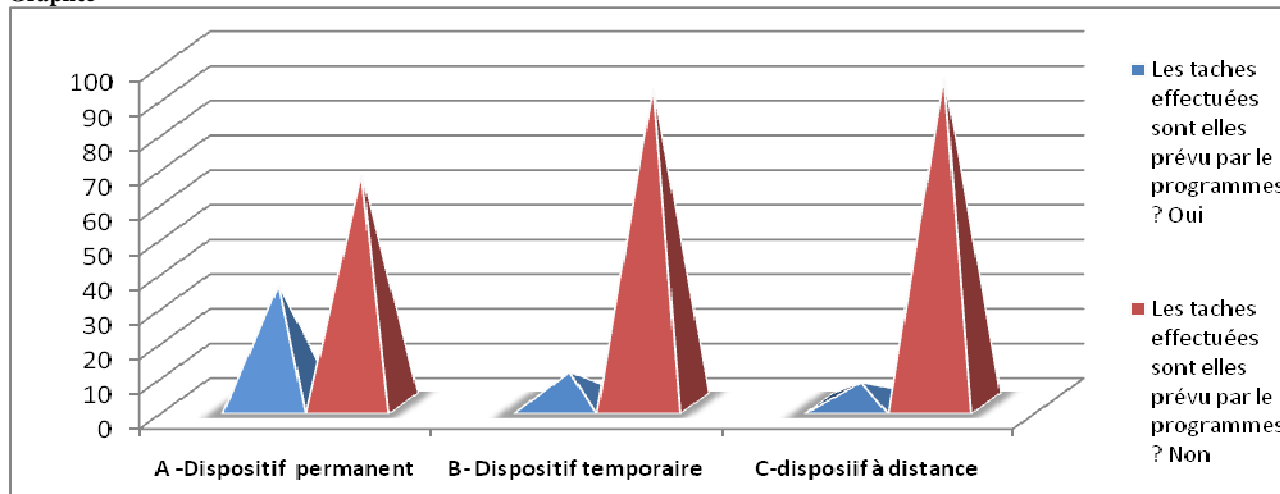
Les 5,33%et 94,67%de notre échantillon tendent à prouver que l'animation des cours n'a nullement permis la mise en commun des questions,préoccupations,doutes.Cela démontre que les animateurs de cette formation ne se sont guère préoccupés du « déjà-là » des

enquêtés en un mot de leur profil d'entrée . Donc ils ont failli dans leurs missions en tant que formateurs, surtout lorsque nous lisons dans les documents et envois officiels comme c'est le cas dans le passage suivant qu'il y a insistance sur « ...l'intérêt des productions des stagiaires durant les sessions de formation. »

Figure5

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les tâches effectuées sont elles prévues par les programmes ?	Oui	34%	09%	06%	27%
	Non	66%	91%	94%	73%

Graph5



**A-Objectif de la question :** Cette question nous permettra de saisir le rôle joué par les tâches effectuées lors de la formation, et ce, auprès des enseignants quand à la constitution de compétences prévues par les programmes.

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de 34% oui pour le dispositif permanent et 66% non .
- Les réponses sont de 09% oui pour le dispositif temporaire et 91% non .
- Les réponses sont de 06% oui pour le dispositif à distance et 94% non .

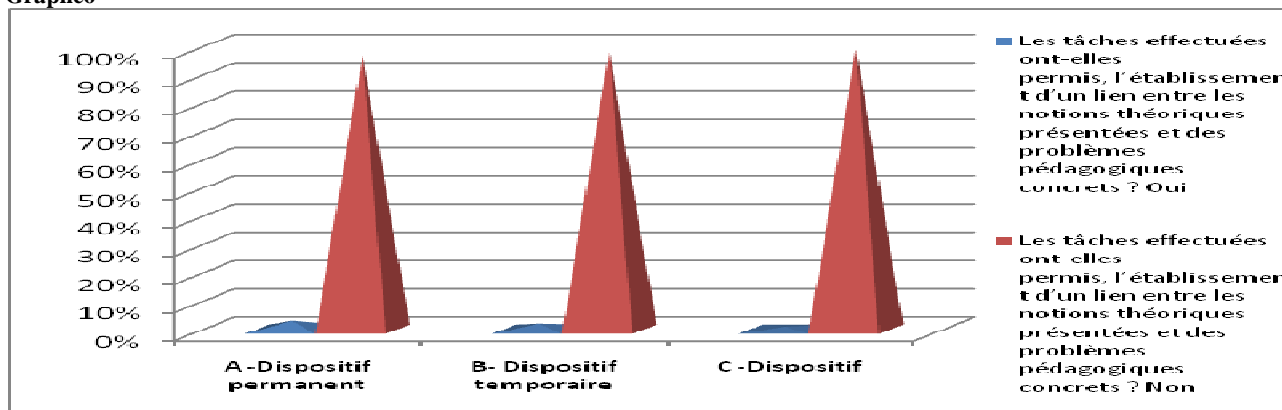
**C-Analyses et interprétation des résultats:**

27% des enquêtés jugent que les tâches effectuées sont prévues par le programme contre 73% des enseignants qui le dénie. Cela est significatif de la non corrélation entre ce qui a été fait et ce qui a été prévu . Signalons cependant que le dispositif permanent fait défaut à cet état de fait puisqu'il capitalise à lui seul 22% des 27% de réponses favorables.

Figure 6

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les tâches effectuées ont-elles permis, l'établissement d'un lien entre les notions théoriques présentées et des problèmes pédagogiques concrets ?	Oui	03%	02%	01%	02%
	Non	97%	98%	99%	98%

Graph6



**A-Objectif de la question :** Cette question nous permettra de savoir si les tâches effectuées lors de la formation favorisent un ancrage dans les pratiques pédagogiques.

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de 03% oui pour le dispositif permanent et 97% non .
- Les réponses sont de 02% oui pour le dispositif temporaire et 98% non .
- Les réponses sont de 01% oui pour le dispositif à distance et 99% non .

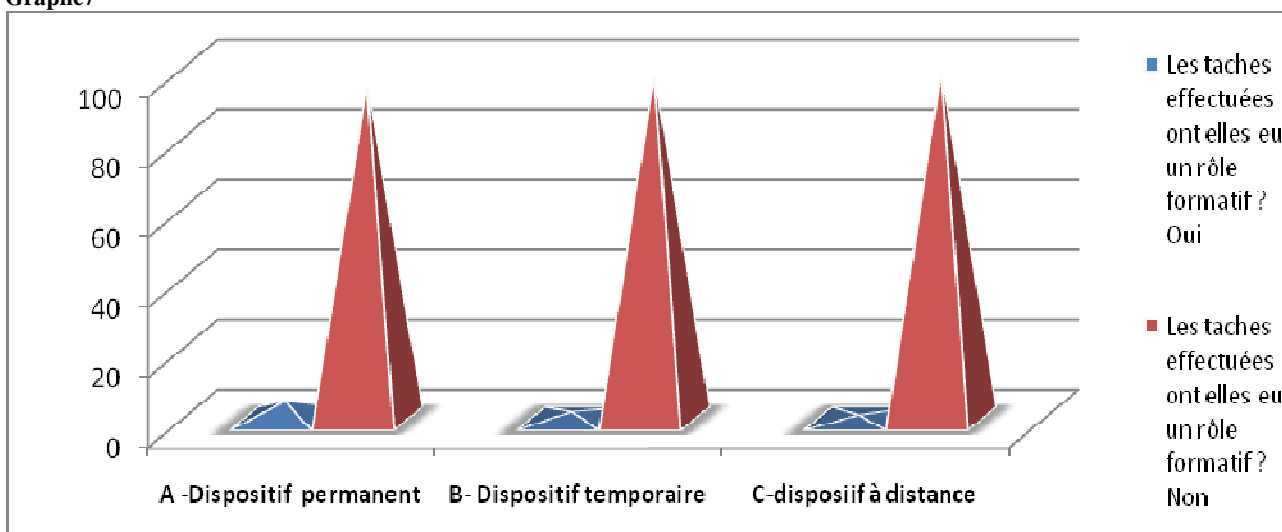
**C-Analyses et interprétation des résultats:**

En réponse à cette question, seulement 02% d'enseignants sont satisfaits quand à l'établissement d'un lien entre les notions théoriques et les problèmes pédagogiques concrets et ce, par les tâches effectuées en formation. Avec une majorité d'enquêtés quelque soit le dispositif, l'avis est contraire. Nous en concluons que la même méthodologie de formation a été instaurée lors des dispositifs, en ces formations. Il n'y a eu aucune valorisation des savoirs d'expériences.

Figure 7

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les tâches effectuées ont elles eu un rôle formatif ?	Oui	05%	02%	01%	02,66%
	Non	95%	98%	99%	97,34%

Graph7



**A-Objectif de la question :** Voir si la formation remplit les objectifs qu'ils lui sont assignés.

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de 05% oui pour le dispositif permanent et 95% non.

- Les réponses sont de 02%oui pour le dispositif à distance et 98% non.
- Les réponses sont de 01%oui pour le dispositif temporaire et 99%non.

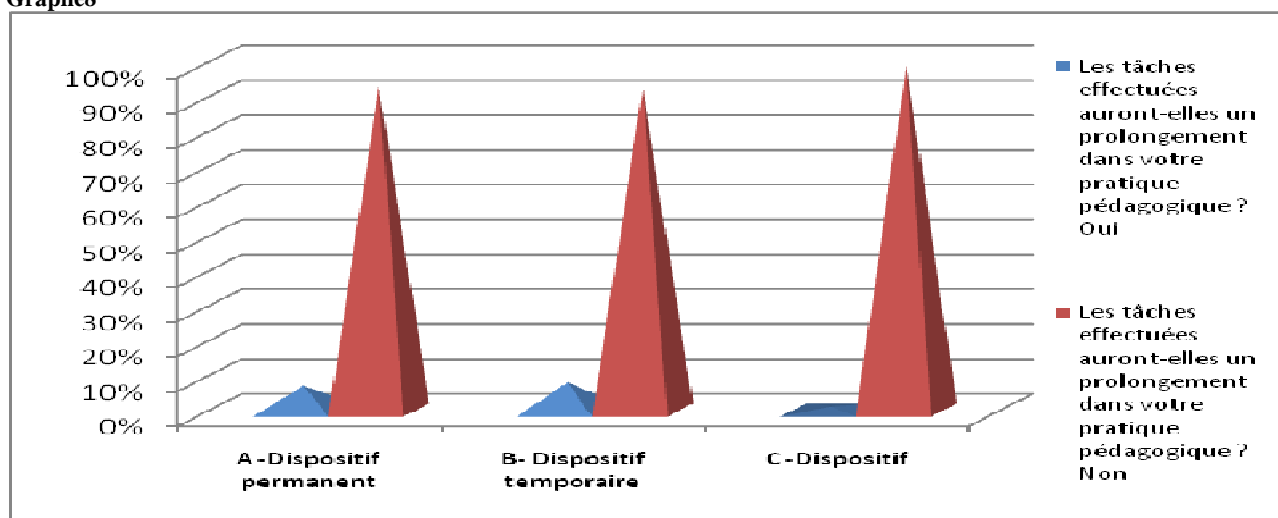
**C-Analyses et interprétation des résultats:**

Nous constatons que la grande majorité ;soit 97,34%des enquêtés pensent que les tâches effectuées lors de cette formation ont été inutiles.Certes 2,66%trouvent que les tâches effectuées ont eu un rôle formatif ce qui est bien peu.

Figure 8

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les tâches effectuées auront-elles un prolongement dans votre pratique pédagogique ?	Oui	07%	08%	01%	05.33 %
	Non	93%	92%	99%	94.67%

Graphes8



**A-Objectif de la question :** Mesurer le degré de rentabilité des enseignants vis-à-vis de ce qu'ils ont appris durant leurs formations.

**B-Présentation des résultats :**

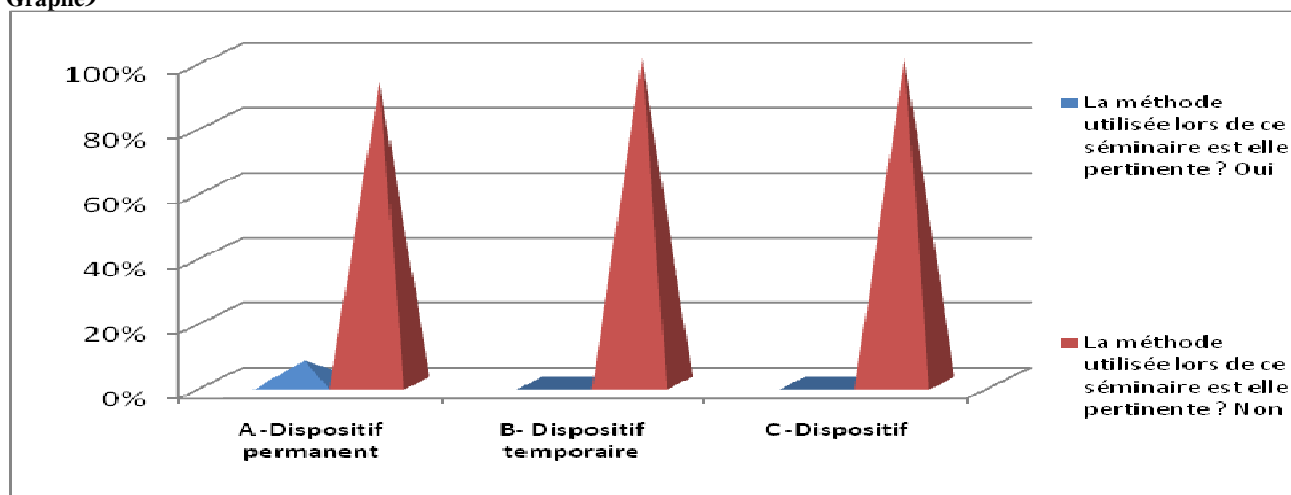
- Les réponses sont de 07%oui pour le dispositif permanent et 93% non.
- Les réponses sont de 08%oui pour le dispositif à distance et 92% non.
- Les réponses sont de 01%oui pour le dispositif temporaire et 99%non.

**C-Analyses et interprétation des résultats:**Seul 5.33% des enquêtés affirment que les tâches effectuées auront un prolongement dans leurs pratiques pédagogiques.Les 94.67% restants soutiennent le contraire, et donc force nous est de reconnaître que les formations ont échoué tout en sachant que les actions doivent s'inscrire dans le cadre de la « dissémination », de l'amélioration des méthodes et des pratiques d'enseignement/apprentissage selon la tutelle.

Figure 9-

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
La méthode utilisée lors de ce séminaire est elle pertinente ?	Oui	07%	00%	00%	02.33%
	Non	93%	100%	100%	97.66%

Graphe9



A-Objectif de la question :Mesurer le degré de satisfaction des enseignants.

B-Présentation des résultats :

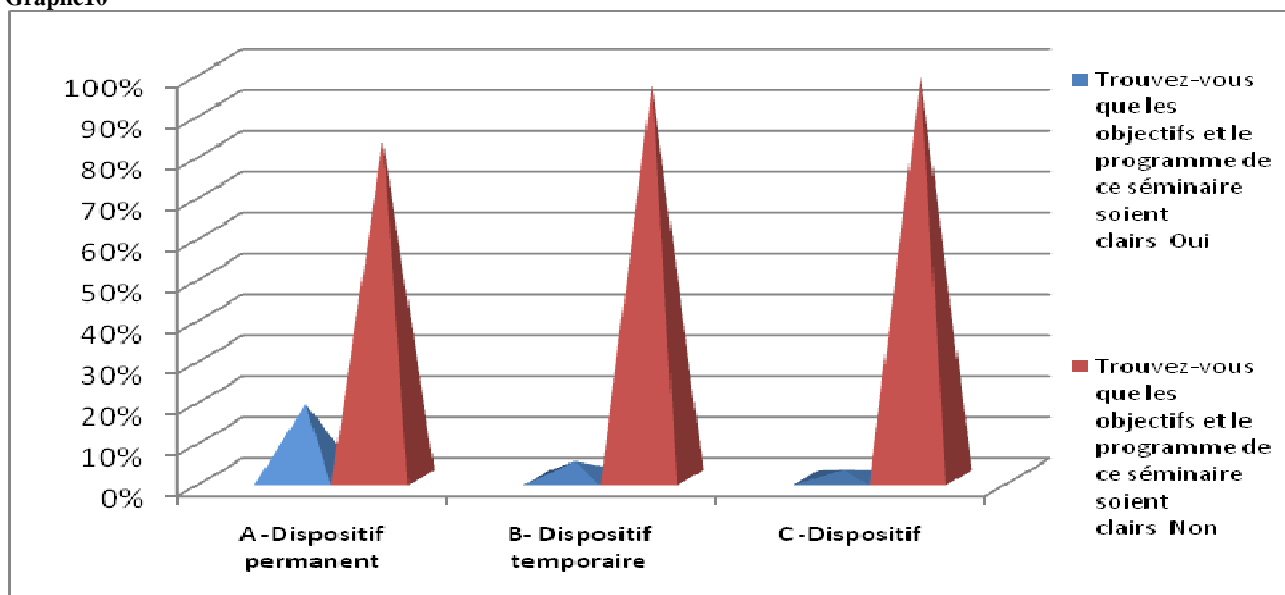
- Les réponses sont de 07%oui pour le dispositif permanent et 93% non.
- Les réponses sont de 00%oui pour le dispositif à distance et 100% non.
- Les réponses sont de 00%oui pour le dispositif temporaire et 100%non.

C-Analyses et interprétation des résultats: 97.66% des enseignants, écrasante majorité estiment que la méthode utilisée lors de ce séminaire n'est guère pertinente. 02.33% des enquêtés seulement et qui relèvent tous du dispositif permanent la jugent pertinente.Nous constatons que plusieurs formateurs ne savent pas comment intervenir pour que les stagiaires qu'ils forment, soient davantage en mesure de transférer leurs apprentissages, c'est-à-dire de les réutiliser de façon judicieuse et fonctionnelle dans différents contextes, que ce soit pour apprendre ou pour effectuer des tâches inédites.

Figure 10

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Trouvez-vous que les objectifs et le programme de ce séminaire soient clairs ?	Oui	18%	04%	02%	08%
	Non	82%	96%	98%	92%

Graphe10



A-Objectif de la question : Voir si un sens a été accordé à ces formations .

B-Présentation des résultats :

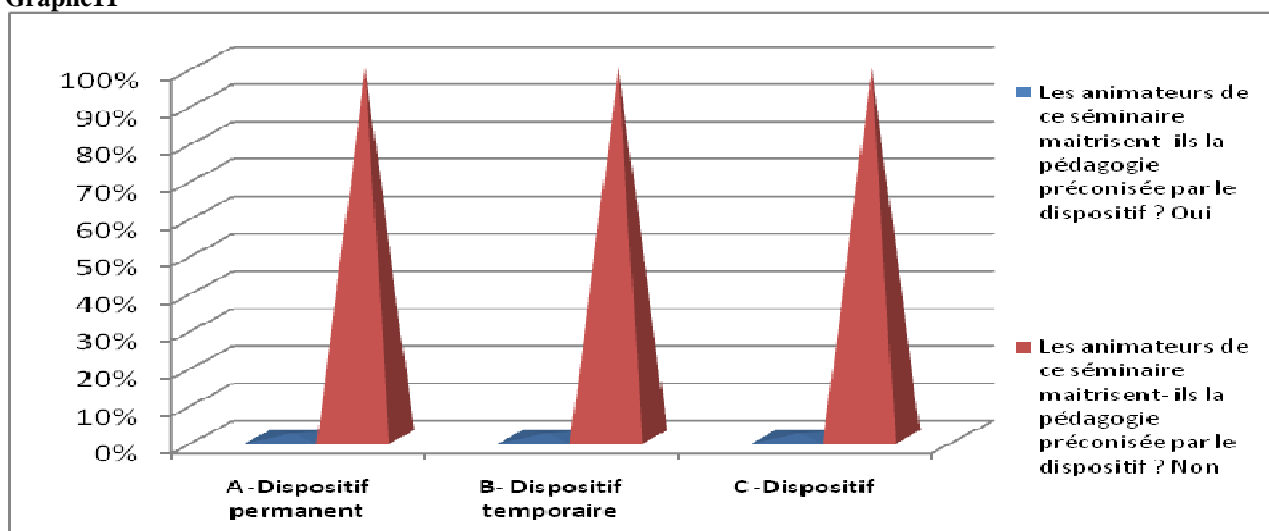
- Les réponses sont de 18%oui pour le dispositif permanent et 82% non.
- Les réponses sont de 04%oui pour le dispositif à distance et 96% non.
- Les réponses sont de 02%oui pour le dispositif temporaire et 98% non.

C-Analyses et interprétation des résultats:92% des enseignants trouvent que les objectifs et le programme de leurs séminaires ne sont pas clairs. Les 08% des enquêtés pour qui ils le sont, appartiennent en majorité au dispositif permanent. Nous constatons que les réponses des professeurs expriment un sentiment de frustration.

figure 11-

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les animateurs de ce séminaire maîtrisent- ils la pédagogie préconisée par le dispositif ?	Oui	01%	01%	01%	01%
	Non	99%	99%	99%	99%

Graphe11



A-Objectif de la question : Savoir si les formateurs sont compétants et ont joué leur rôle en permettant aux enseignants d'intégrer les fondements des pédagogies préconisées par



les dispositifs.satisfaits des prestations pédagogiques de leurs formateurs.

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de 01% oui pour le dispositif permanent et 99% non.
- Les réponses sont de 01% oui pour le dispositif à distance et 99% non.
- Les réponses sont de 01% oui pour le dispositif temporaire et 99% non.

**C-Analyses et interprétation des résultats:** Quasi unanimement, soit 99% des enseignants estiment que leurs encadreurs ne maîtrisent point la pédagogie préconisée par les dispositifs.

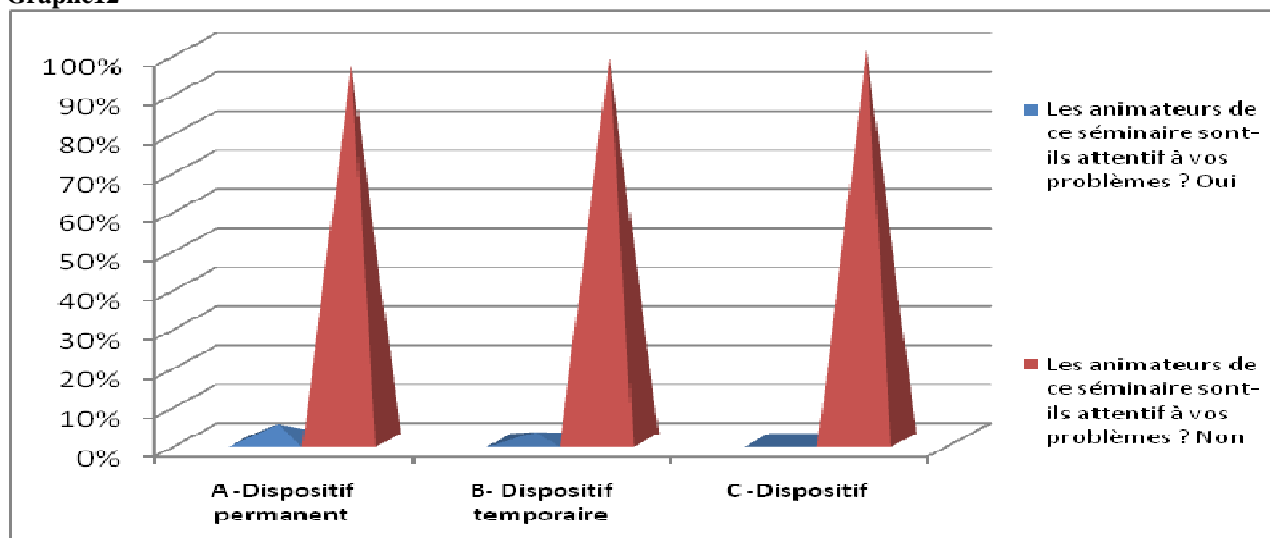
Maintenant si le deuxième axe de la refonte de la pédagogie postule que :

« La réforme de la pédagogie préconise une nouvelle vision de l'éducation qui implique une rupture épistémologique et méthodologique totale avec le passé. Visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé, cette nouvelle vision consiste en l'adoption après celle de la pédagogie par objectif lors de la préparation de la réforme de l'approche par les compétences en tant que dynamique globale de changement pédagogique. » Nous pouvons conclure que la réforme à travers la refonte de la pédagogie est un échec.

Figure 12-

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les animateurs de ce séminaire sont-ils attentif à vos problèmes ?	Oui	04%	02%	00%	2%
	Non	96%	98%	100%	98%

Graphe12



**A-Objectif de la question :** Voir si les formateurs interpellent les vécus professionnels des enseignants ?

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de 04% oui pour le dispositif permanent et 96% non.
- Les réponses sont de 02% oui pour le dispositif à distance et 98% non.
- Les réponses sont de 00% oui pour le dispositif temporaire et 100% non.

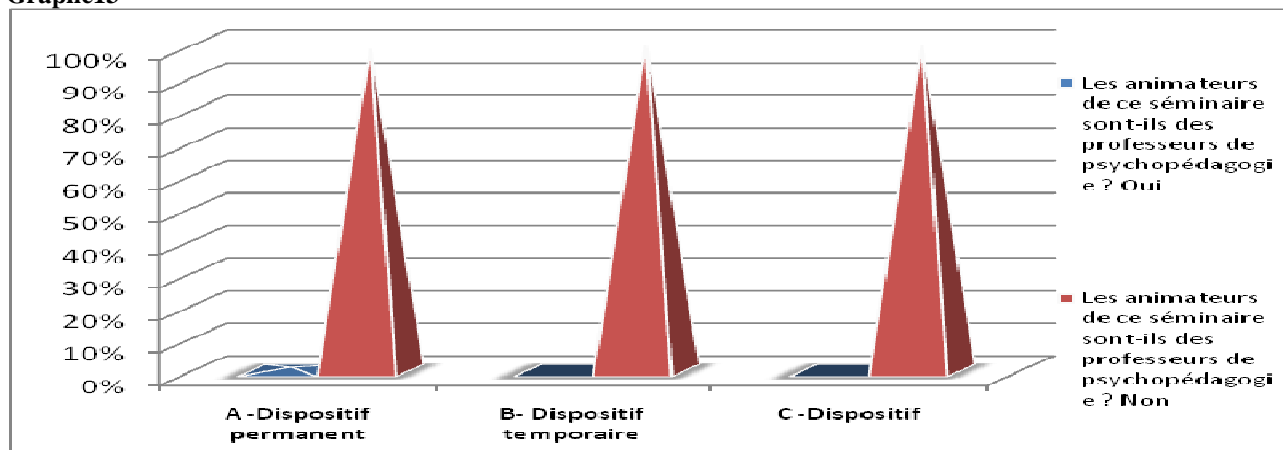
**C-Analyses et interprétation des résultats**

Pour 98% des enquêtés , les animateurs négligent les préoccupations des enseignants. Or pour tout formateur, les compétences à développer étant de l'ordre de problèmes concrets à résoudre, la planification doit prévoir une progression qui permet d'arriver à leur véritable résolution.

Figure13-

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les animateurs de ce séminaire sont-ils des professeurs de psychopédagogie ?	Oui	01%	00%	00%	0.33%
	Non	99%	100%	100%	99.66%

Graphe13



A-Objectif de la question : Voir si les formateurs sont spécialistes de la formation ?

B-Présentation des résultats :

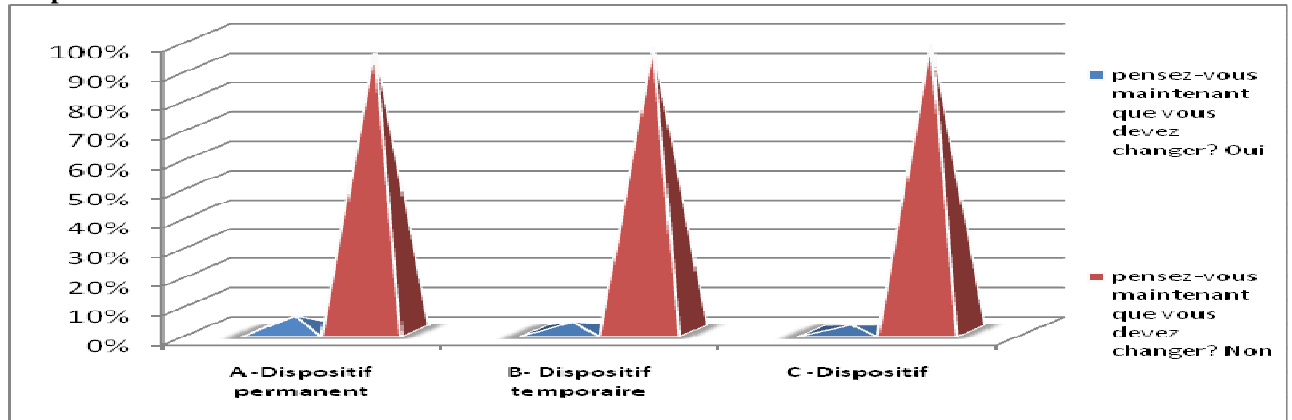
- Les réponses sont de 01% oui pour le dispositif permanent et 99% non.
- Les réponses sont de 00% oui pour le dispositif à distance et 100% non.
- Les réponses sont de 00% oui pour le dispositif temporaire et 100% non.

C-Analyses et interprétation des résultats : Seulement 00.33 % des enseignants affirment que leurs animateurs sont des spécialistes en la matière. Cela demeure insignifiant si l'on veut que les objectifs de la formation aboutissent.

Figure 14

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
pensez-vous maintenant que vous devez changer?	Oui	05%	03%	02%	03.33%
	Non	95%	97%	98%	96.66%

**Graphe14**



**A-Objectif de la question :** Voir si les enseignants sont partie prenante de la formation ?

**B-Présentation des résultats :**

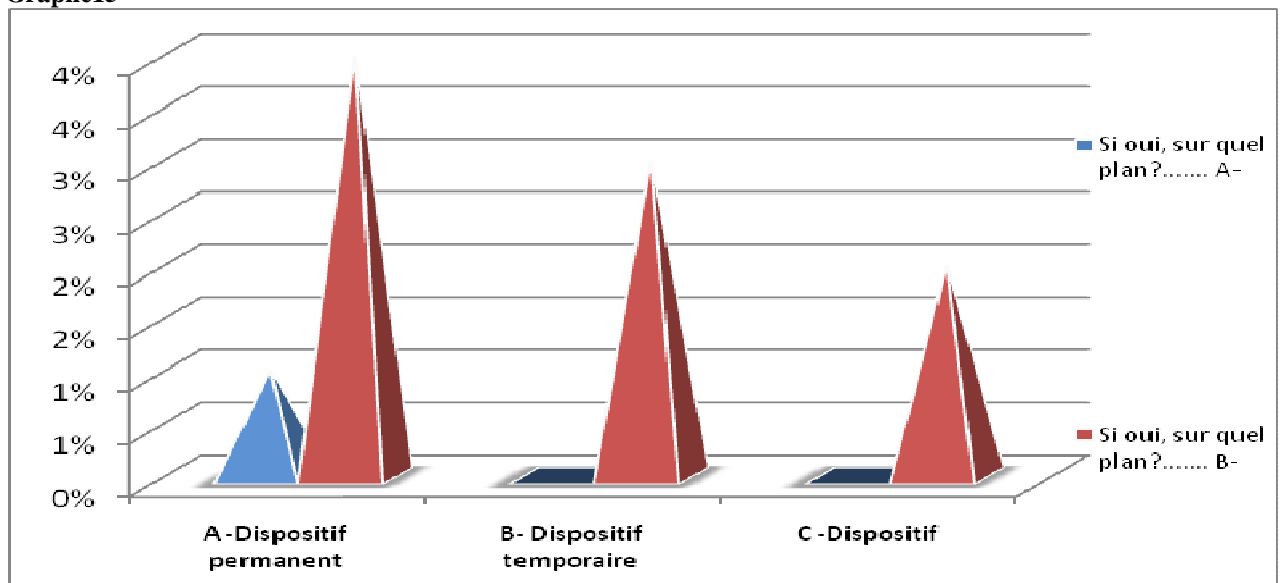
- Les réponses sont de 05% oui pour le dispositif permanent et 95% non.
- Les réponses sont de 03% oui pour le dispositif à distance et 97% non.
- Les réponses sont de 02% oui pour le dispositif temporaire et 98% non.

**C-Analyses et interprétation des résultats :** Si pour 03.33% un changement est nécessaire, ce n'est pas le cas des 96.66% restants. Ce qui dénote qu'il n'y a pas d'adhésion de la part des enseignants. Il n'y a qu'à consulter la presse au sujet des boycotts inérant aux trois dispositifs.

**Figure 15**

Question :	Modalités	A - Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Si oui, sur quel plan?.....	A- nous devons changer notre façon d'enseigner	01%	00%	00%	00.33%
	B- nous estimons que nous sommes obligés d'appliquer les directives mêmes si nous ne sommes pas convaincus	04%	03%	02%	03%

**Graphe15**



**A-Objectif de la question :** Si changement il y a,, voir sur quoi il porte ?

**B-Présentation des résultats :**

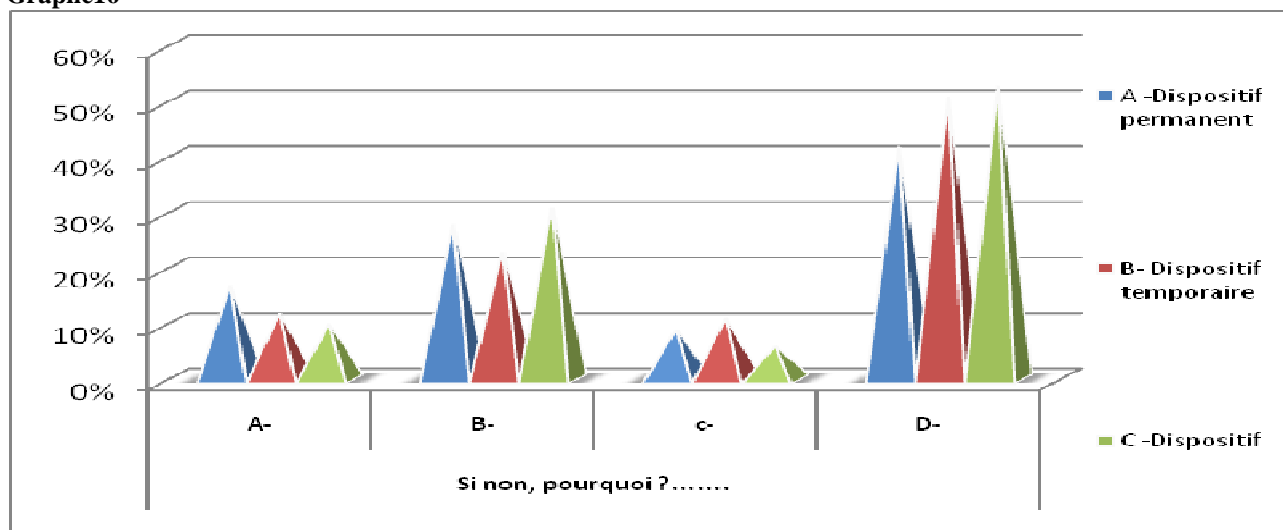
- Les réponses sont de 01% 00% 00%
- Les réponses sont de 02% 03% 02%

C-Analyses et interprétation des résultats : Juste 00.33 des 03.33% sont convaincus du bien fondé du changement. Les 03% restants le font par obligation,. C'est dire que les enseignants ne semblent pas concernés.

Figure 16

Question :	Modalités	A - Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Si non, pourquoi ?.....	A-Nous n'avons rien compris.	17%	12%	10%	13%
	B-Cela n'a aucun rapport avec notre quotidien de classe	28%	23%	31%	27.33%
	c-Nous trouvons que notre formation est suffisante et meilleure	09%	11%	06%	8.66%
	D-Nous estimons que rien n'a changé hormis les concepts	39%	51%	53%	47.66%

Graphe16



A-Objectif de la question : Déterminer les obstacles qui font l'écart entre les objectifs de la formation et leurs concrétisations en terme de changement dans la réalité.

B-Présentation des résultats :

- |                           |     |     |     |
|---------------------------|-----|-----|-----|
|                           | D1  | D2  | D3  |
| • Les réponses sont de A- | 17% | 12% | 10% |
| • Les réponses sont de B- | 28% | 23% | 31% |
| • Les réponses sont de C- | 09% | 11% | 06% |
| • Les réponses sont de D- | 39% | 51% | 53% |

C-Analyses et interprétations des résultats : Notre enquête tend à prouver que si les enseignants n'adhèrent pas au changement, parce qu'ils estiment-ils rien n'a changé hormis les concepts, c'est en fait parce qu'ils n'ont pas pu saisir les objectifs de la formation.

### **3-Traitement analyse et comparaison des résultats des questionnaires/entretiens (administrés après la formation) :**

questionnaires/entretiens (administrés après la formation) :

1-Concernant les envois mis à votre disposition, les avez-vous reçus d'une manière complète ou partielle ?

2- Concernant les envois mis à votre disposition, avez-vous utilisé ou réutilisé leurs contenus en classe ?

3- comment avez-vous procédé ? Par projet ? Par unité ? Par thèmes ? Par modules ?...

4-Après avoir lu ces envois estimez –vous que vous avez développé des savoirs? Lesquels ?

5-Quels sont les modules qui vous ont permis ce développement ?

- 1 Evaluation
- 2 Le programme
- 3 Le manuel

6- Mettez vous en œuvre ces savoirs dans le contexte professionnel ?

7- Trouvez- vous que les enseignements proposés dans les manuels et les tests d'évaluation soient formatifs ?

8- Avez-vous acquis des conceptions, notions et approches nécessaires à la lecture du programme officiel?

9- Cette formation vous a-t-elle aidé à maîtriser la pédagogie par objectif ?

10 -Estimez vous que cette session de formation vous a aidé à élever votre niveau académique ?

11- Cette formation vous a-t-elle permis d'accéder au niveau souhaiter par / pour la réforme ?

12-Cette formation a t'elle changer votre pratique ou est- elle resté la même ?

13- Cette formation vous a-t-elle aidé à devenir plus performant dans votre pratique pédagogique?

14- Estimez vous que la réforme soit réaliste compte tenue du contexte, et des moyens mis à sa disposition ?

1. Est celui qui maîtrise la technique d'évaluation
2. Est celui qui explique bien le cours
3. Est celui qui utilise bien le manuel
4. Est celui qui sait lire le programme

16- Mentionnez-vous les concepts demandés (à acquérir) sur le registre de classe

1. Pour impressionner
2. Par conviction
3. Pour répondre aux injonctions de l'inspecteur ?
4. Vous ne les mentionnez pas.

17- Dans votre pratique, perpétues-tu les mêmes gestes et mêmes réflexes que ceux d'avant la formation ?

18- Travaillez-vous avec d'autres élèves que ceux de l'avant stage (session de formation) ?

19-Pensez vous que les élèves soient généralement meilleur aujourd'hui ?

20-Les élèves faibles ont-ils d'avantage progressé que les autres ?

21- Les élèves ont-ils des comportements plus respectueux des valeurs citoyennes ?

22-Dans le cadre de cette réforme par la formation en cours d'emploi

A-t-on vérifié si les enseignants ont été formés quantitativement et qualitativement de façon suffisante ?

23- Dans le cadre de cette réforme par la formation en cours d'emploi y a-t-il eu un suivi sur le terrain par les inspecteurs ?

24-D'après vous quels sont les éléments de blocages, si lieu ?

Le programme de formation.

Les animateurs de la session.

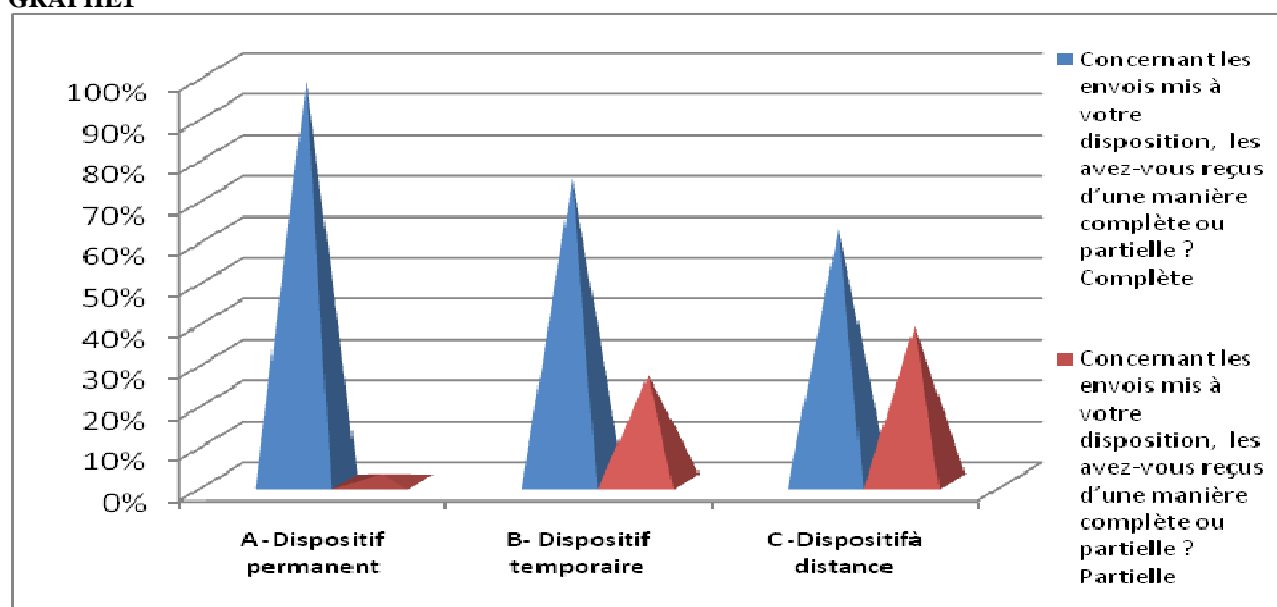
La méthode de formation elle-même ?

### -3-Traitement analyse et comparaison des résultats des questionnaires/entretiens (administrés après la formation) :

Figure 1

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Concernant les envois mis à votre disposition, les avez-vous reçus d'une manière complète ou partielle ?	Complète	98%	74%	62%	78%
	Partielle	02%	26%	38%	22%

GRAPHE1



A-Objectif de la question : cette question nous informera sur la stratégie de formation et sur la réalité de la diffusion de l'information, avant le stage.

B-Présentation des résultats :

Après lecture des résultats nous remarquons que le dispositif permanent se distingue des deux autres dispositifs car :

- 98% d'enquêtés affirment avoir reçu les envois mis à leurs dispositions d'une manière complète et juste 02% soutiennent le contraire .
- 74% d'enquêtés du dispositif temporaire affirment avoir reçu les envois mis à leurs dispositions d'une manière complète contre 26% qui les ont eus d'une manière partielle.
- Pour le dispositif à distance les réponses sont de l'ordre de 62% 38% non .

C-Analyses et interprétation des résultats :

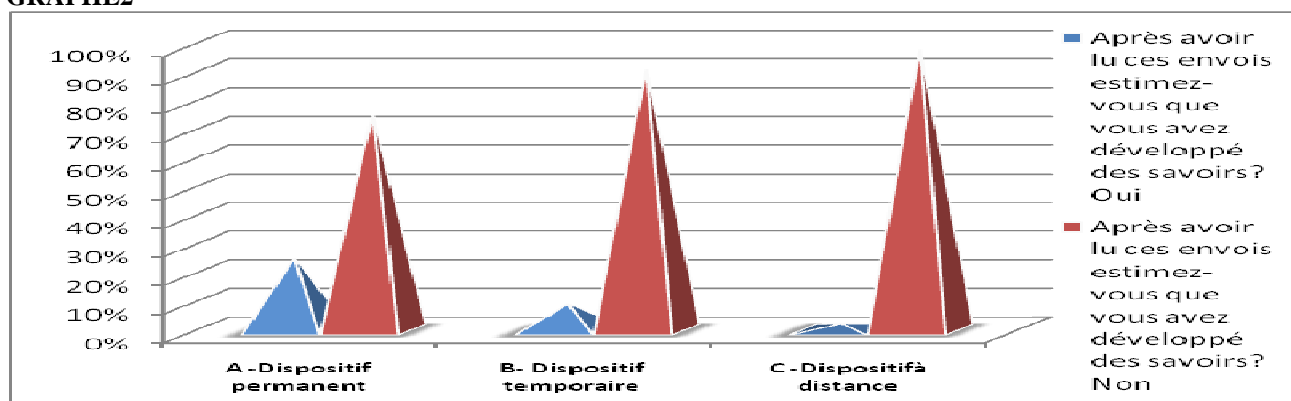
78% des enquêtés affirment avoir reçu les documents d'une manière complète, les 22% restants les ont eu d'une manière partielle. Nous constatons que le dispositif permanent est de loin le plus équilibré quand à l'adéquation des résultats aux objectifs, vient ensuite le

dispositif temporaire et enfin le dispositif à distance. Puisque selon les textes officiels, la première phase de la stratégie de formation commence avant le stage ; regroupement pour diffuser l'information, préparation de documents- programmes qui sera diffusé dans les wilayets et des extraits d'ouvrages et de documents en relation avec les thèmes à traiter. Pour mettre en place les prés- requis théoriques ainsi que des indications sur les travaux de préparation que doivent réaliser les stagiaires à partir de leurs expériences personnelles.

**Figure2**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Après avoir lu ces envois estimez-vous que vous avez développé des savoirs?	Oui	25%	09%	02%	28,66%
	Non	75%	91%	98%	71,33%

**GRAPHE2**



**A-Objectif de la question :** Savoir si les enseignants sont satisfaits des savoirs acquis lors de leur formation.

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de oui 25% pour le dispositif à distance et 75% non .
- Les réponses sont de oui 09% pour le dispositif temporaire et 91% non .
- Les réponses sont de oui 02% pour le dispositif permanent et 98% non .

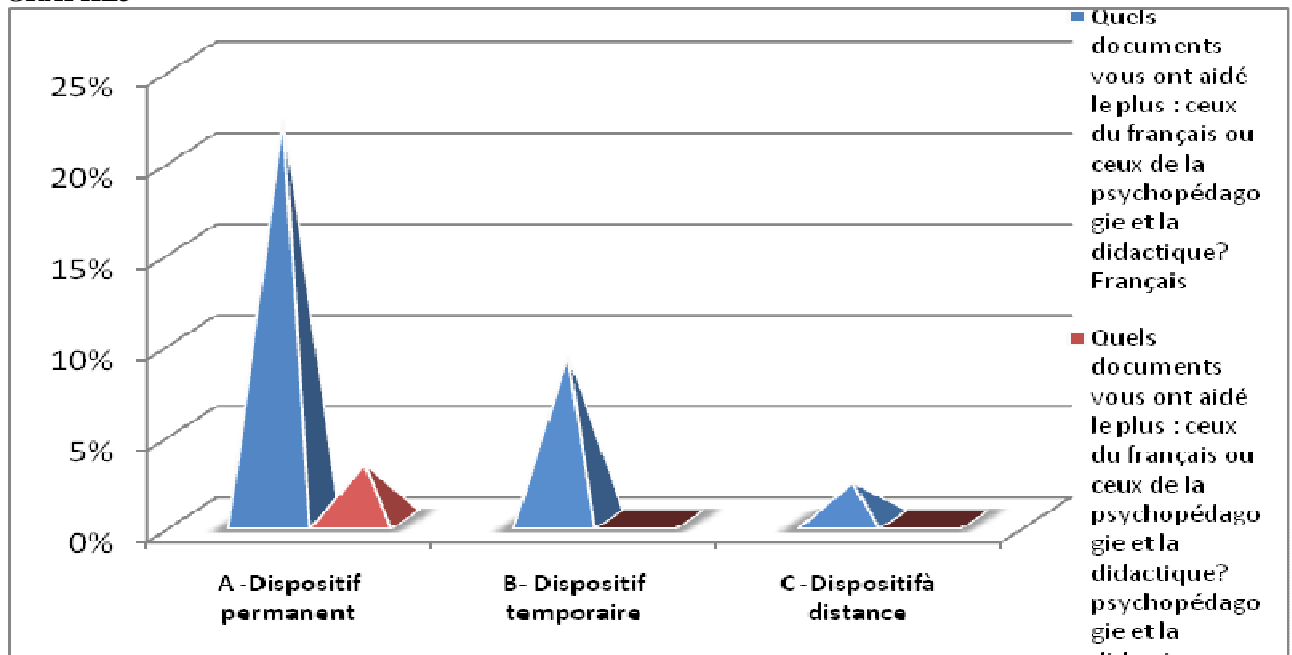
**C-Analyses et interprétation des résultats :**

Les résultats du dispositif permanent montre que 25% de oui contre 75% de non des enquêtés estiment avoir développé des connaissances après avoir lu les envois, 09% des enquêtés du dispositif temporaire sont de cet avis contre 91% . Pour le dispositif à distance une minorité de 02% contre une majorité de 98% semble partager cette tendance. Nous constatons qu'il y a insatisfaction relative au savoir dispensé.

**Figure3**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Quels documents vous ont aidé le plus : ceux du français ou ceux de la psychopédagogie et la didactique?	Français	22%	09%	02%	07,33%
	psychopédagogie et la didactique	03%	00%	00%	01%

**GRAPHE3**



**A-Objectif de la question :** Déterminer l'origine de l'apport disciplinaire et ou pédagogique des différents documents .

**B-Présentation des résultats :** Quels documents vous ont aidé le plus, à cette question le dispositif permanent répond : ceux du français avec le taux le plus élevé 22% contre 03% qui optent pour ceux de la psychopédagogie et la didactique. Vient ensuite le dispositif temporaire avec 09% d'enseignants ayant développé des connaissances disciplinaires (français) contre 00% pour ceux de la psychopédagogie et de la didactique. En dernier se positionne le dispositif à distance avec une totalité de 02% qui opte pour connaissances disciplinaires (français)

- réponses sont de : A 22% 09% 02%
- Les réponses sont de: B 03% 00% 00%

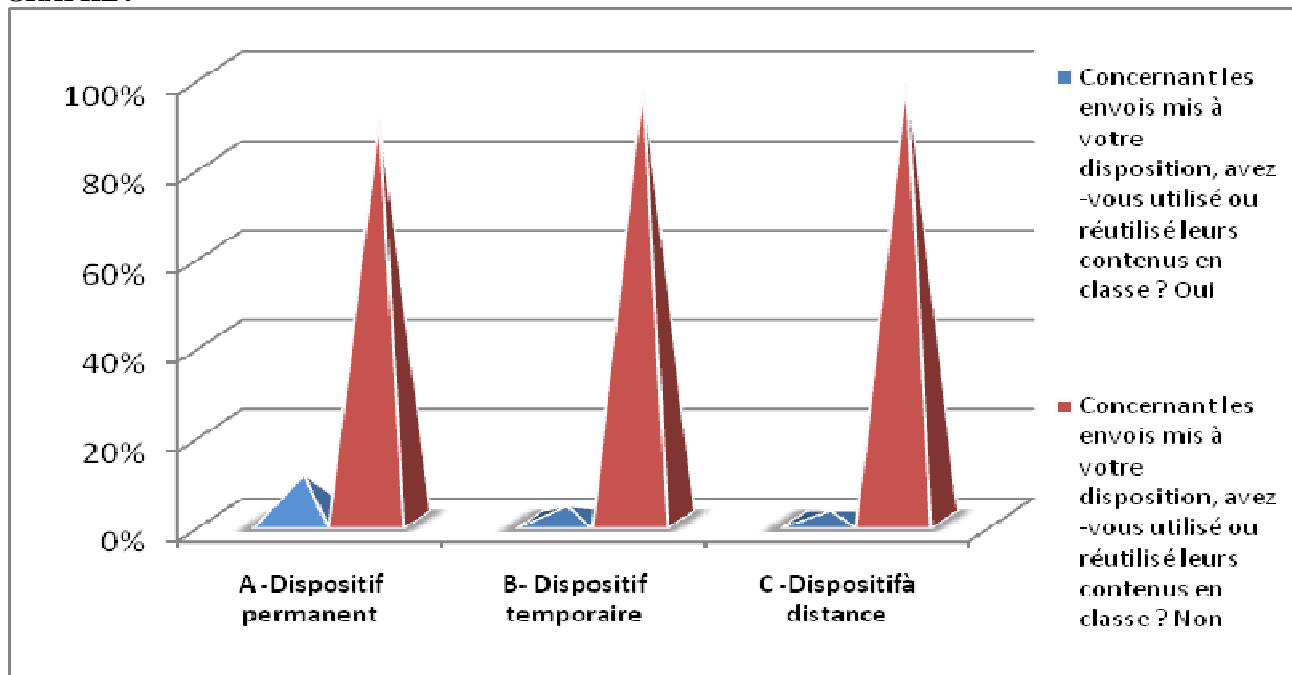
**C-Analyses et interprétation des résultats :** Les connaissances acquises quoique d'un faible pourcentage semblent être toutes du domaine de la discipline de la langue française au détriment de la psychopédagogie et de la didactique, qui ne constituent que 01%

**Figure 4-**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Concernant les envois mis à votre disposition, avez-vous utilisé ou réutilisé leurs contenus en classe ?	Oui	10%	03%	02%	05%
	Non	90%	97%	98%	95%



**GRAPHE4**



**A-Objectif de la question :** Voir s’il y a eu transposition des connaissances contenues dans les envois en classe.

**B-Présentation des résultats :** 10% des enquêtés du dispositif permanent affirme avoir utilisé les contenus des envois en classe contre une majorité de 90% qui affirme ne pas l’avoir fait. 97% 03% 98% 02%

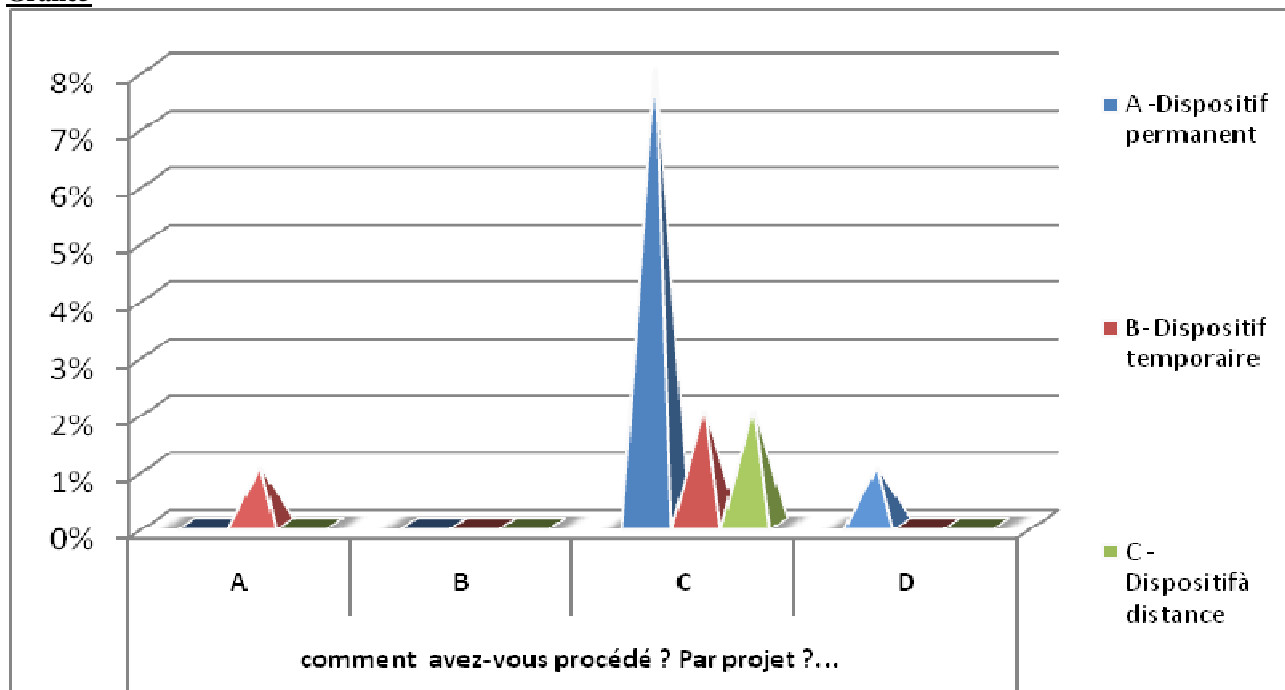
- Les réponses sont de 90% oui pour le dispositif permanent et 10% non .
- Les réponses sont de 97% oui pour le dispositif temporaire et 03% non .
- Les réponses sont de 98% oui pour le dispositif à distance et 02% non .

**C-Analyses et interprétation des résultats :** L’enquête menée prouve que seulement 05% de oui contre 95% de non, affirment avoir utilisé les contenus des envois en classe. Cela montre que les contenus des documents élaborés ne sont pas motivants pour les enseignants . Ne dit –on pas que l’habitude est une seconde nature ?

**Figure 5**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Si oui, comment avez-vous procédé ?	A - Par projet	00%	01%	00%	00.66%
	B- Par unité	00%	00%	00%	00%
	C- Par thème	08%	02%	02%	03.33%
	D- Par module	01%	00%	00%	00.66%

**Grahe5**



A-Objectif de la question : C'est pour déterminer la procédure utilisée.

B-Présentation des résultats :

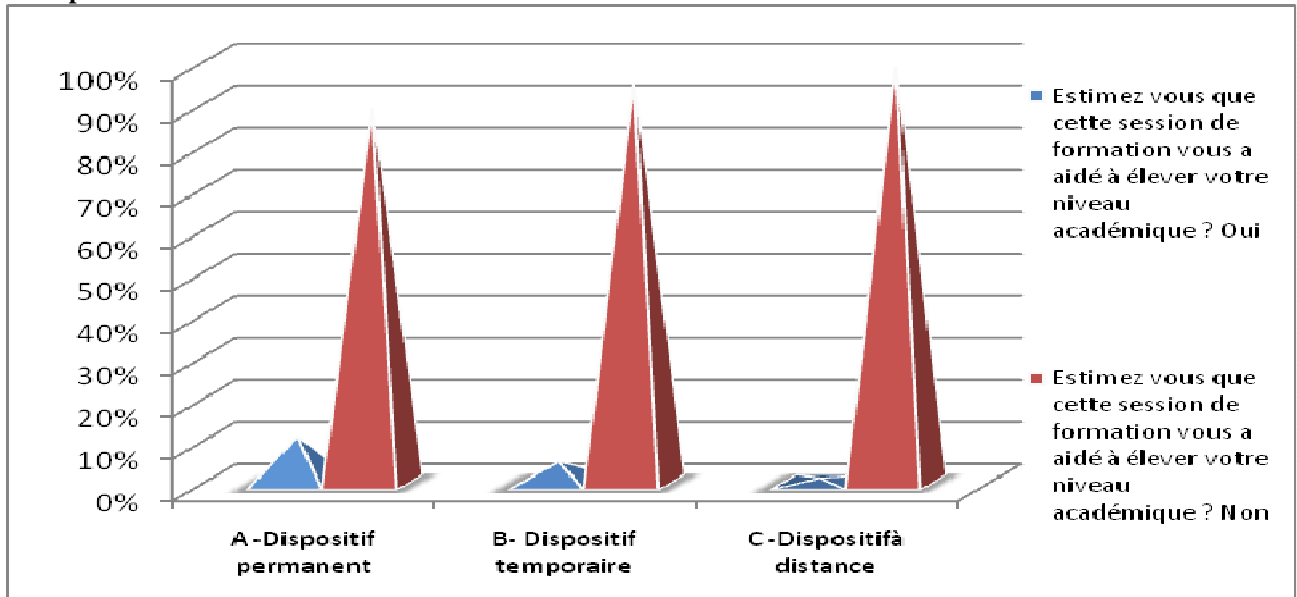
- Les réponses sont de A : 01 01 00
- Les réponses sont de B : 00 00 00
- Les réponses sont de C : 08 02 02
- Les réponses sont de D : 01 00 00

C-Analyses et interprétation des résultats : En réponse à cette question, presque la totalité soit 03.33 des 05% ayant affirmé avoir utilisé les contenus en classe ont procédé par thèmes. 00.66% affirment avoir procédé par projets et les 00.66% restants ont utilisé les modules. Quand à la méthode d'enseignement par unités, elle n'a pas été utilisée. Si, élever le niveau de connaissance des enseignants par le biais des envois est l'objectif des formations, cela ne semble pas être le cas.

**Figure6**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Estimez-vous que cette session de formation vous a aidé à élever votre niveau académique ?	Oui	11%	05%	01%	05.66%
	Non	89%	95%	99%	94.33%

**Graphe6**



**A-Objectif de la question :** la formation a-t-elle atteint ses objectifs ?

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de oui 11% pour le dispositif permanent et 89% non .
- Les réponses sont de oui 05% pour le dispositif temporaire et 95% non .
- Les réponses sont de oui 01% pour le dispositif à distance et 99% non .

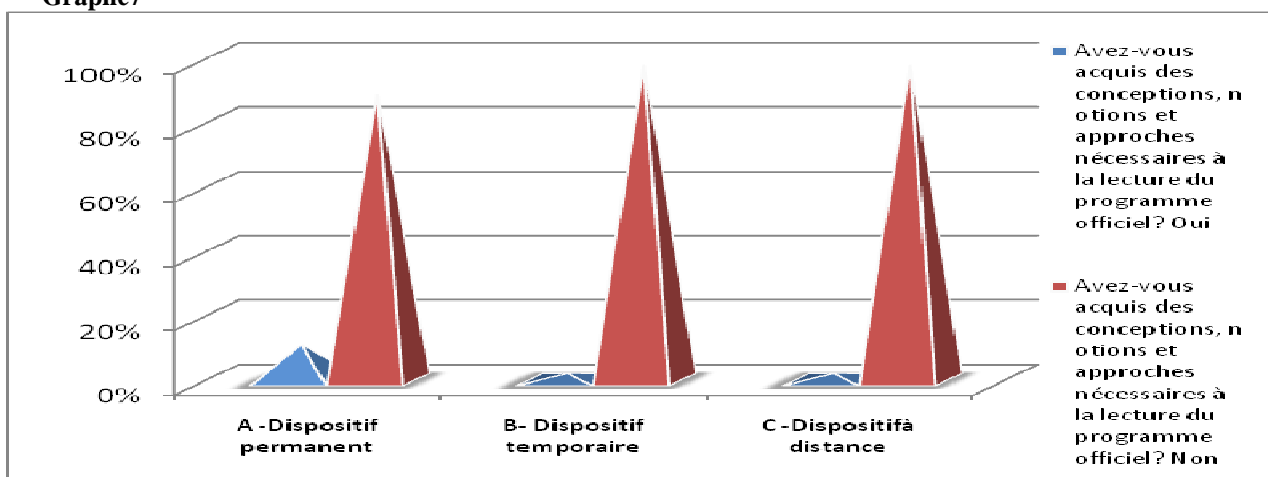
**C-Analyses et interprétation des résultats :**

Juste 05,66% des enseignants estiment que la formation les a aidés à élever leur niveau académique. La majorité restante soit 94,33% affirment le contraire. Donc la formation n'a pas atteint ses objectifs. Elle ne les a pas aidés au terme de ce stage à enrichir une banque d'outils pédagogiques ni à élaborer un projet de productions.

**Figure7**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Avez-vous acquis des conceptions, notions et approches nécessaires à la lecture du programme officiel?	Oui	11%	02%	02%	05%
	Non	89%	98%	98%	95%

**Graphe7**



A-Objectif de la question : Voir si la formation à éveiller la conscience des enseignants en ce qui concerne leurs « routines pédagogiques », s'ils ont acquis à travers cette formation des méthodes de travail qui leur permettent d'appliquer le programme officiel.

B-Présentation des résultats :

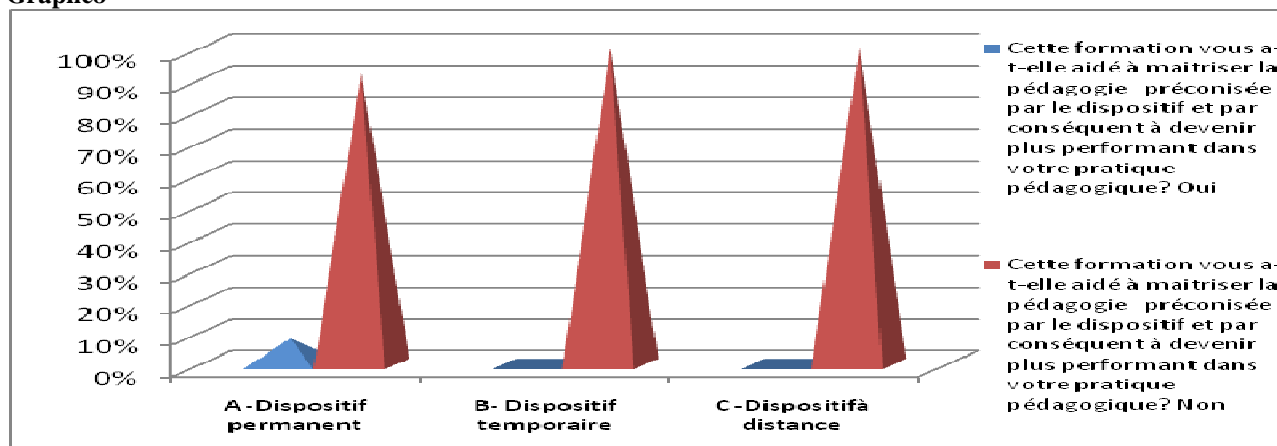
- Les réponses sont de oui 11% pour le dispositif permanent et 89% non .
- Les réponses sont de oui 02% pour le dispositif temporaire et 98% non .
- Les réponses sont de oui 02% pour le dispositif à distance et 98% non .

C-Analyses et interprétations des résultats : Seuls 05% des enquêtés affirment avoir acquis les notions et conceptions nécessaires à la lecture du programme officiel. Les 95% restants soutiennent le contraire .Sachant que la réforme se base sur de nouveaux programmes et que les enseignants lors de la formation n'ont pas acquis les notions et conceptions nécessaires à la lecture du programme officiel, nous concluons que la formation n'a été d'aucun apport.

**Figure8**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Cette formation vous a-t-elle aidé à maîtriser la pédagogie préconisée par le dispositif et par conséquent à devenir plus performant dans votre pratique pédagogique?	Oui	08%	00%	00%	02.66%
	Non	92%	100%	100%	97.33%

**Graphe8**



A-Objectif de la question : La formation a-t-elle aidé l'enseignant à intégrer, à maîtriser la pédagogie retenue pour la réforme par la tutelle.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de oui 08 pour le dispositif permanent et 92non .
- Les réponses sont de oui 00pour le dispositif temporaire et 100non .
- Les réponses sont de oui 00pour le dispositif à distance et 100 non .

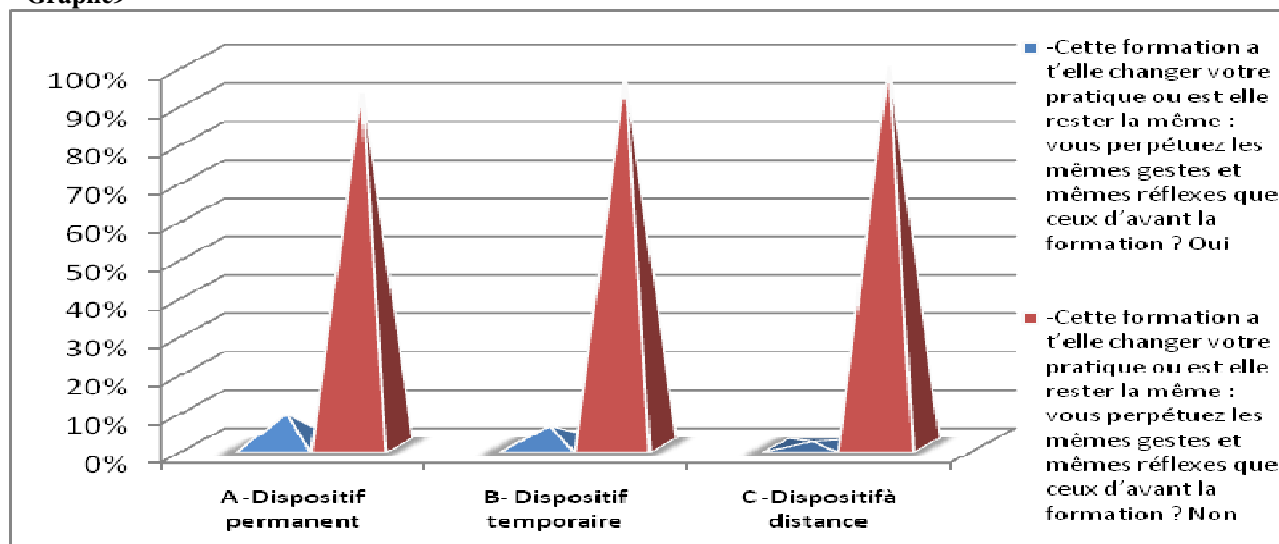
C-Analyses et interprétations des résultats :

Seuls 02.66% de notre échantillon reconnaissent l'aide apportée par la formation quand à la maîtrise des pédagogies. Le reste réfute les bienfaits de cette formation. Si la pédagogie qui est l'assise de la réforme n'a pas été assimilée, l'on peut conclure que cette dernière a manqué son but.

Figure09

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
-Cette formation a t'elle changer votre pratique ou est elle rester la même (vous perpétuez les mêmes gestes et mêmes réflexes que ceux d'avant la formation) ?	Oui	08%	05%	01%	04.66%
	Non	92%	95%	99%	95.33%

Graphe9



A-Objectif de la question :Savoir si la formation est ancré dans la pratique : c'est relier étroitement l'objectif d'apprentissage à l'exercice de la profession.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de oui 08% pour le dispositif permanent et 92% non .
- Les réponses sont de oui 05% pour le dispositif temporaire et 95% non .
- Les réponses sont de oui 01% pour le dispositif à distance et 99% non .

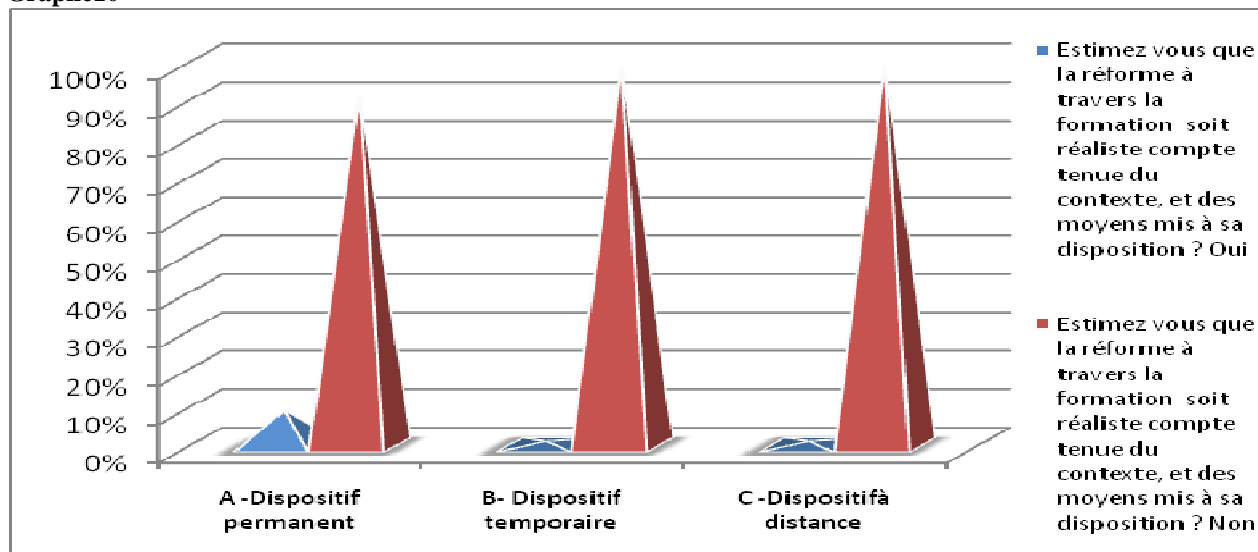
C-Analyses et interprétations des résultats

Pour 95.33% des enquêtés, soit le gros de la majorité des enseignants affirment que la formation n'a pas changé leurs pratiques mais au contraire elles sont restées les mêmes.cela nous donne une idée sur leur degré d'adoption ,car si la raison même de la réforme est le changement (de connaissances voir de compétences qui serait devenues quelque peu obsolète),perpétuer les memes pratiques c'est continuer de s'insrire dans l'ancien paradigme...n'avoir aucun projet de changement.

Figure10

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Estimez vous que la réforme à travers la formation soit réaliste compte tenue du contexte, et des moyens mis à sa disposition ?	Oui	09%	01%	01%	03.66%
	Non	91%	99%	99%	96.33%

Graphe10



A-Objectif de la question : Voir l'efficacité de la formation, son impacte.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de oui 09% pour le dispositif permanent et 91% non .
- Les réponses sont de oui 01% pour le dispositif temporaire et 99% non .
- Les réponses sont de oui 01% pour le dispositif à distance et 99% non .

C-Analyses et interprétations des résultats :

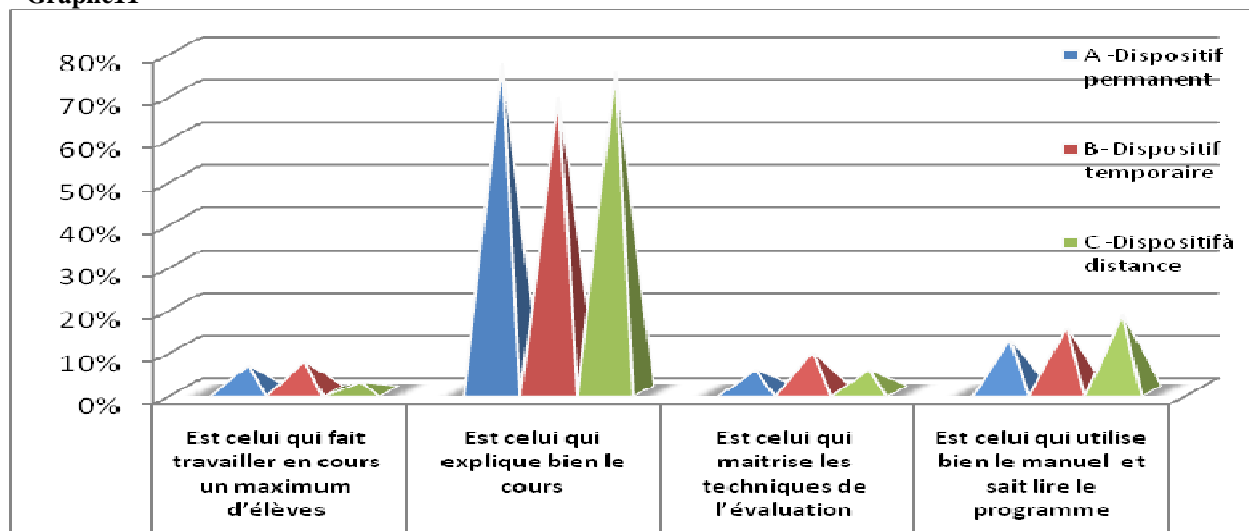
cette enquête tend à prouver qu'il n'y a que 03.66% des enseignants en formation qui trouvent la réforme par la formation réaliste. Le reste, qui constitue une majorité de 95.33% n'est pas du tout convaincu que la réforme à travers la formation proposée soit réaliste compte tenu du contexte et des moyens mis à sa disposition. C'est dire l'efficacité est l'impacte de la formation. Nous constatons qu'il n'y a pas d'engagement des acteurs à faire sortir l'école de son état de crise. Les réponses soulignent dans l'ensemble une représentation du travail très peu portée sur l'engagement à l'égard de la formation, du projet de réforme mis en place.

*Dénegation \_\_\_\_\_ Hostilité \_\_\_\_\_ Désengagement.*

Figure11

Question :	Modalités	A - Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
<b>Selon vous un bon enseignant est celui :</b>	Est celui qui fait travailler en cours un maximum d'élèves	06%	07%	02%	05%
	Est celui qui explique bien le cours	77%	69%	75%	73.66%
	Est celui qui maîtrise les techniques de l'évaluation	05%	09%	05%	06.33%
	Est celui qui utilise bien le manuel et sait lire le programme	12%	15%	18%	15%

**Graphe11**



**A-Objectif de la question :**

Le bon enseignant : ce metier passe par une série de gestes professionnel, son activité peut être envisager selon mille et une facette qui la constitue :elle est liée au connaissances aux habilités,attitudes et l'on peut établir une liste longue d'items qui constituent la spécificité du bon enseignant.les representations des enseignants en formation sur cette question nous permeteront de situer leurs références en teme de pédagogie.

**B-Présentation des résultats :** D1 D2 D3

- Les réponses sont de A : 06% 07% 02%
- Les réponses sont de B : 77 % 69% 75%
- Les réponses sont de C : 05 % 09% 05%
- Les réponses sont de D : 12% 15% 18%

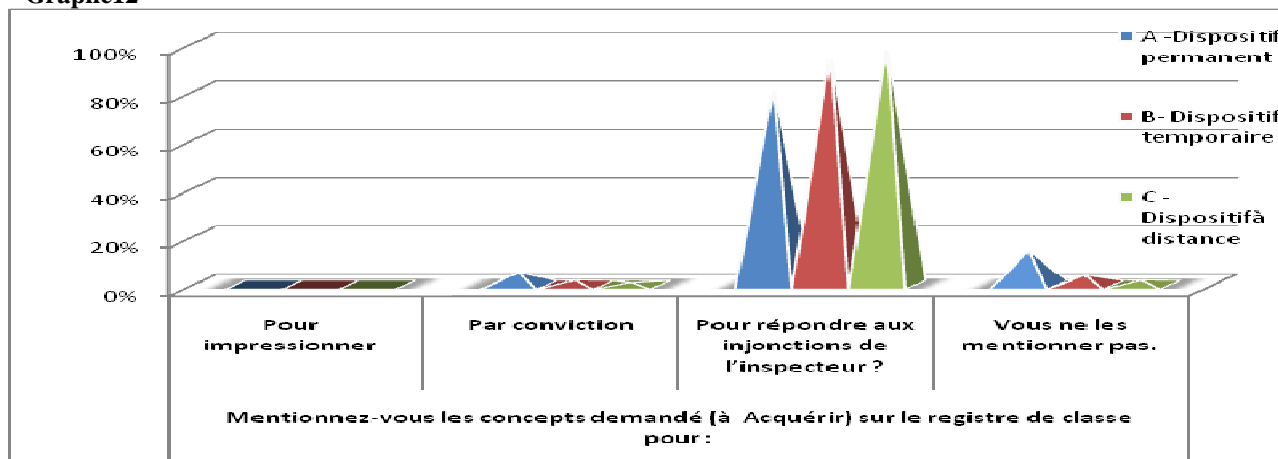
**C-Analyses et interprétations des résultats :**

La maitrise des techniques de l'évaluation fait le bon enseignant selon 06.33 des enquêtés. pour 15%d'entre eux, c'est la bonne utilisation du manuel et la bonne lecture du programme qui le font. Reste que celui qui fait travailler en cours un maximum d'élèves l'est, pour seule une minorité de 05%. La majorité de73.66% des enquêtés continue à penser que le bon enseignant est celui qui sait espliquer le cours.De là nous pouvons conclure que l'objectif des dispositifs n'a pas été atteint puisque les enseignants continuent d'inscrire leurs pratiques dans une logique de l'enseignant détenteur du savoir,celui qui transmet les connaissances l'apprentissage n'est pas centré sur l'apprenant.

**Figure12**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Mentionnez-vous les concepts demandés (à Acquérir) sur le registre de classe pour :	Pour impressionner	00%	00%	00%	00%
	Par conviction	05%	02%	01%	02.66%
	Pour répondre aux injonctions de l'inspecteur ?	81%	94%	97%	90.66%
	Vous ne les mentionner pas.	14%	04%	02%	06.66%

**Graphe12**



**A-Objectif de la question :** voir la conception qui est à la base du référentiel des enseignants et de là voir s'il y eu appropriation du processus formation par les enseignants

**B-Présentation des résultats :**

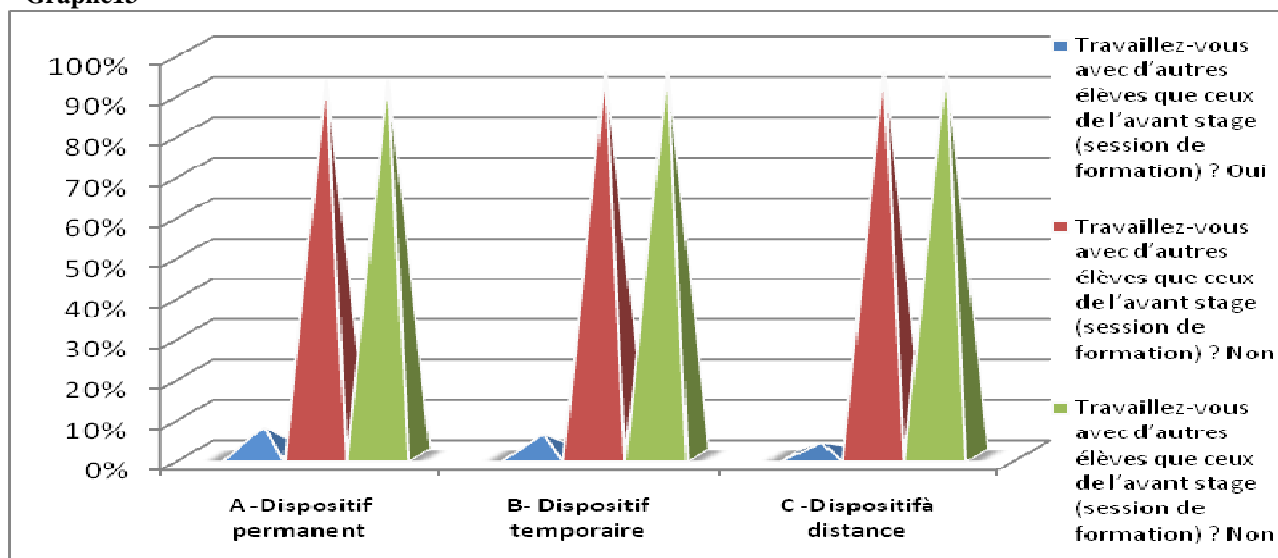
- Les réponses sont de A : 00% 00% 00%
- Les réponses sont de B : 05% 02% 01%
- Les réponses sont de C : 81% 94% 97%
- Les réponses sont de D : 14% 04% 02%

**C-Analyses et interprétations des résultats :** La formation n'est pas ancrée dans la réalité des pratiques, il aurait fallu qu'à un moment donné, le discours entendu produit par la formation puisse être mis en œuvre concrètement sur le terrain.

**Figure13**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Travaillez-vous avec d'autres élèves que ceux de l'avant stage (session de formation) ?	Oui	07%	05%	05%	05.66%
	Non	93%	95%	95%	94.66%

**Graphe13**



**A-Objectif de la question :** à travers les précisions des enseignants situer leurs paradigmes de référence et de là s'il y changements ou pas..



### B-Présentation des résultats :

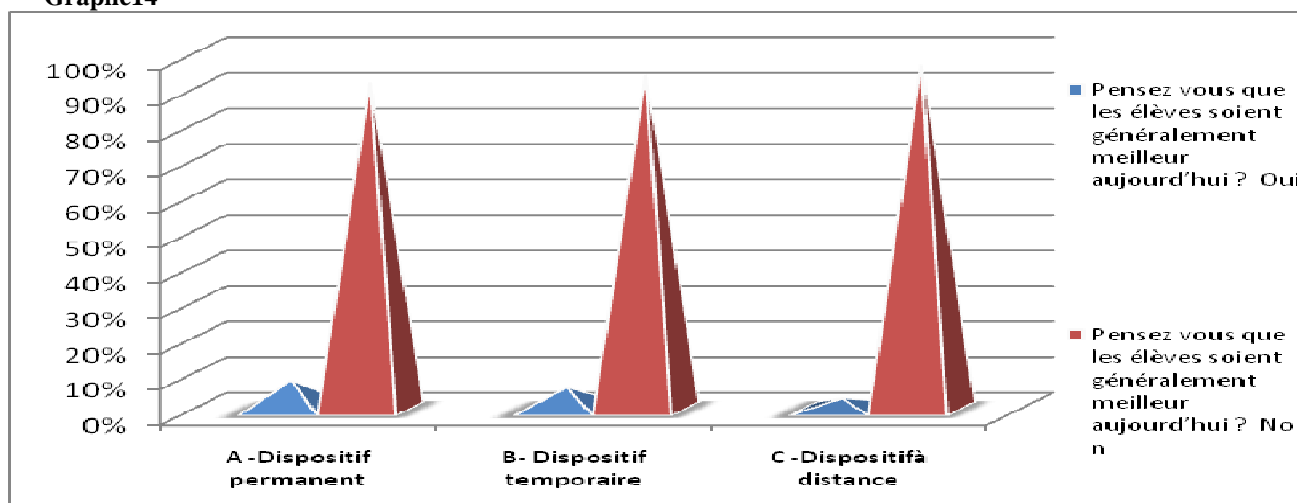
- Les réponses sont de 07% oui pour le dispositif permanent et 93% non .
- Les réponses sont de 05% oui pour le dispositif temporaire et 95% non .
- Les réponses sont de 05% oui pour le dispositif à distance et 95% non .

C-Analyses et interprétations des résultats « La nécessité de lier, d'intégrer les contenus théoriques à l'expérience pratique. » est soulignée par les documents de la tutelle, la réalité est autre car la transférabilité de ce qu'ils ont appris ne structure pas leur cursus de formation.

Figure14

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Pensez vous que les élèves soient généralement meilleurs aujourd'hui, que les élèves faibles ont progressé autant que les autres ?	Oui	08%	06%	03%	05.66%
	Non	92%	94%	97%	94.33%

Graphe14



A-Objectif de la question : Mesurer l'impact de la formation par rapport aux élèves.

### B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de 08% oui pour le dispositif permanent et 92% non .
- Les réponses sont de 06% oui pour le dispositif temporaire et 94% non .
- Les réponses sont de 03% oui pour le dispositif à distance et 97% non .

### C-Analyses et interprétations des résultats :

Dans la mise en place d'une organisation plus efficace de l'enseignement de base obligatoire la mission assignée par le ministère est de permettre à chaque élève : de développer en lui le désir d'apprendre, l'esprit critique et rationnel et le sens du travail du bien fait, d'acquies la maîtrise des langages fondamentaux et de développer ses aptitudes intellectuelles et physiques.

Figure15

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Les élèves ont-ils des comportements plus respectueux de valeurs citoyennes et de l'école ?	Oui	01%	00%	00%	0.33%
	Non	99%	100%	100%	99.66%

Graphe15

A-Objectif de la question : La formation a-t-elle réussi à instaurer le savoir- être en plus des savoir et savoir faire chez les élèves ?

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de oui 01% pour le dispositif permanent et 99% non .
- Les réponses sont de 00% oui pour le dispositif temporaire et 100% non .
- Les réponses sont de 00% oui pour le dispositif à distance et 100% non .

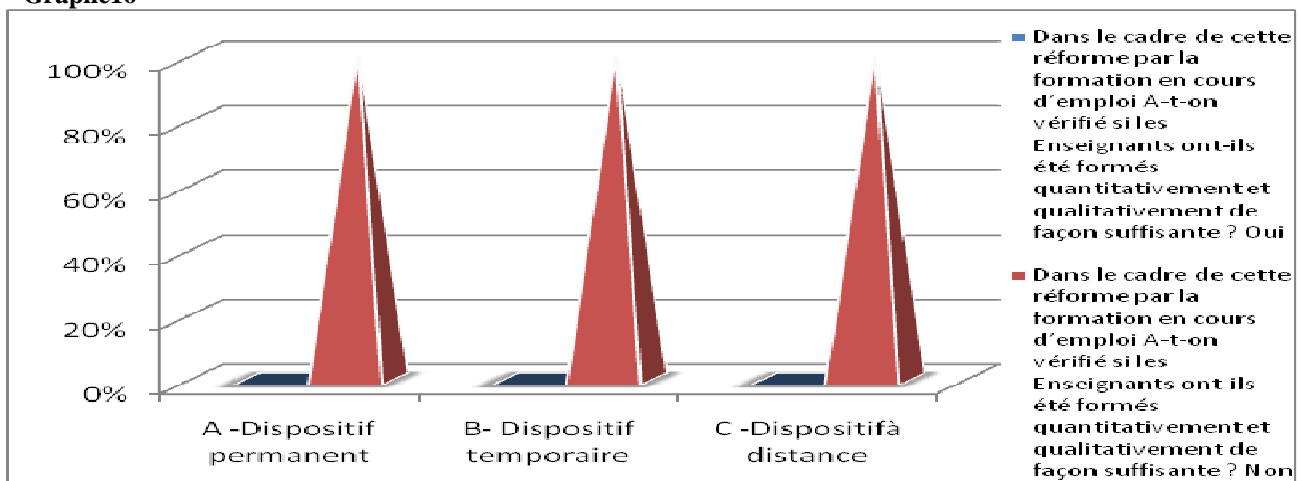
C-Analyses et interprétations des résultats : Nous constatons que la quasi-totalité des enseignants affirment que les élèves ne sont pas plus respectueux aujourd'hui des valeurs citoyennes, bien qu'il y eut la mise en place d'une organisation plus efficiente de l'enseignement de base obligatoire dont la mission assignée par le ministère est de permettre à chaque élève :

- d'élever son niveau scientifique et culturel et de raffermir l'attachement à son pays et de le préparer à l'exercice de la citoyenneté.

Figure16

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C - Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Dans le cadre de cette réforme par la formation en cours d'emploi A-t-on vérifié si les enseignants ont-ils été formés quantitativement et qualitativement de façon suffisante, y a-t-il eu un suivi sur le terrain par les inspecteurs?	Oui	00%	00%	00%	00%
	Non	100%	100%	100%	100%

Graphe16



A-Objectif de la question : Y-a-t-il une ingénierie de la formation ?

### B-Présentation des résultats :

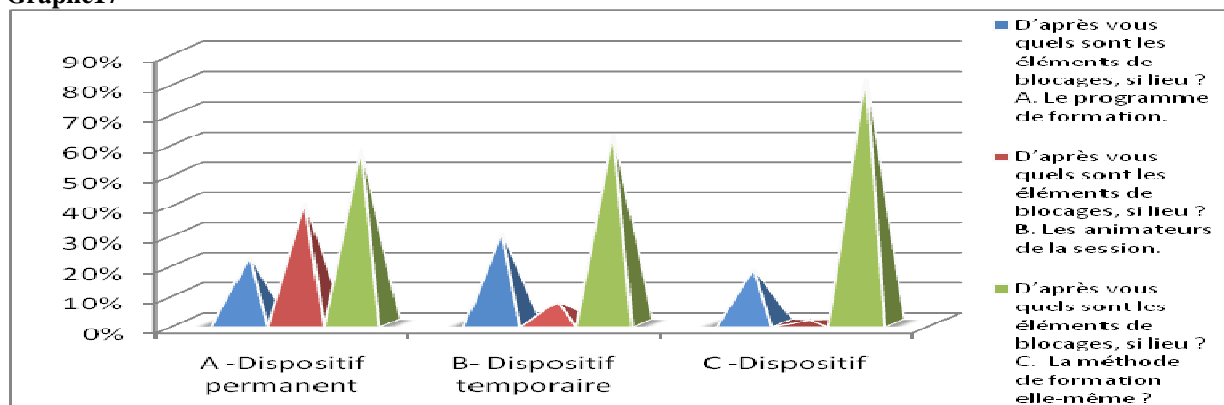
- Les réponses sont de 00%ouipour le dispositif permanent et 100%non .
- Les réponses sont de 00%oui pour le dispositif temporaire et 100%non .
- Les réponses sont de 00%oui our le dispositifà distance et 100% non .

### C-Analyses et interprétations des résultats

Figure17

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
D'après vous quels sont les éléments de blocages, si lieu ?	A. Le programme de formation.	22%	30%	18%	23.33%
	B. Les animateurs de la session.	40%	07%	01%	09.33%
	C. La méthode de formation elle-même ?	58%	63%	81%	67.33%

Graphe17



**A-Objectif de la question :** Déterminer les obstacles qui entravent la formation.

### B-Présentation des résultats :

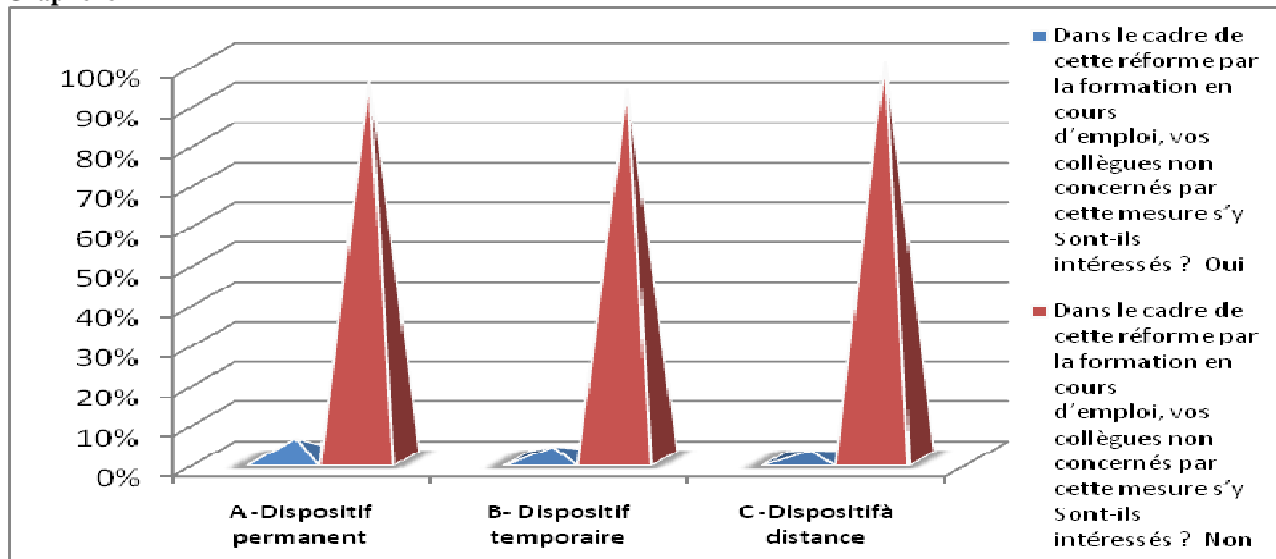
- Les réponses sont de A : 22% 30% 18%
- Les réponses sont de B : 40% 07% 01%
- Les réponses sont de C :58% 63% 81%

**C-Analyses et interprétations des résultats :** L'obstacle majeur qui empêche la réalisation des objectifs de la formation est la méthode préconisée par cette dernière justement selon 67.33% des enseignants.

Figure18

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Dans le cadre de cette réforme par la formation en cours d'emploi, vos collègues non concernés par cette mesure s'y Sont-ils intéressés ?	Oui	05%	03%	02%	03.33%
	Non	95%	97%	98%	96.66%

**Graphe18**



**A-Objectif de la question :** Voir si le principe de socialisation professionnel a été mis en place

**B-Présentation des résultats :**

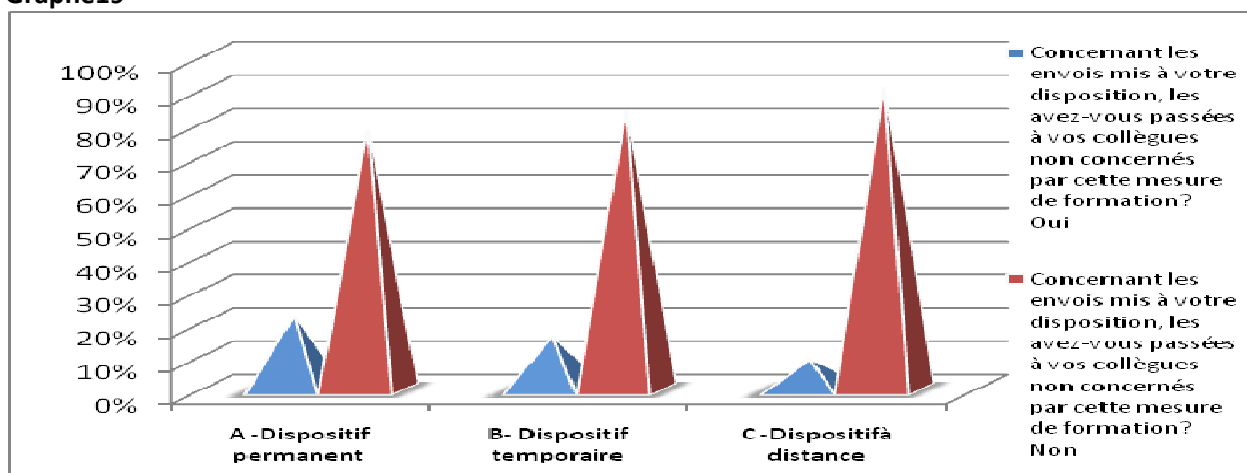
- Les réponses sont de 07% oui pour le dispositif permanent et 93% non .
- Les réponses sont de 03% oui pour le dispositif temporaire et 97% non .
- Les réponses sont de 02% oui pour le dispositif à distance et 98% non .

**C-Analyses et interprétations des résultats :**

**Figure19**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Concernant les envois mis à votre disposition, les avez-vous passés à vos collègues non concernés par cette mesure de formation?	Oui	22%	16%	09%	15.66%
	Non	78%	84%	91%	84.33%

**Graphe19**



**A-Objectif de la question :** voir si le principe de socialisation professionnel à été mis en place dans le quotidien professionnel.

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de 22% oui pour le dispositif permanent et 78% non .
- Les réponses sont de 16% oui pour le dispositif temporaire et 84% non .
- Les réponses sont de 09% oui pour le dispositif à distance et 91% non .
- 

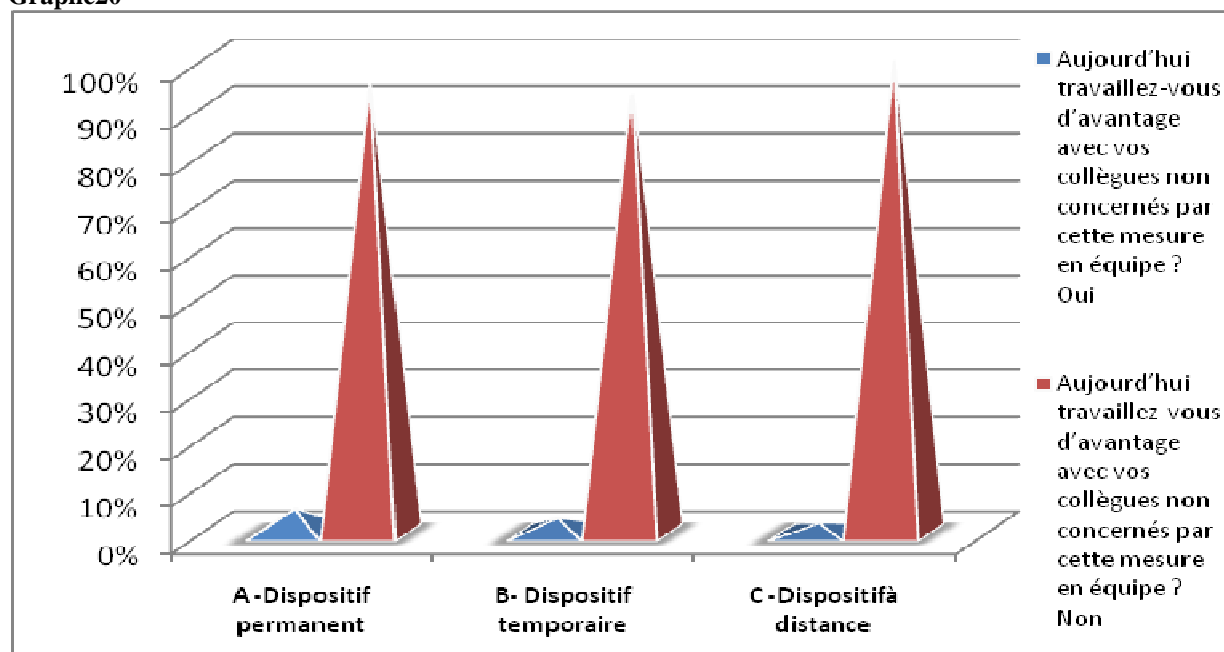
### C-Analyses et interprétations des résultats :

Même si nous relevons dans les documents du ministère que « La recherche documentaire destinées à identifier les référents théoriques qui peuvent éclairer la pratique » est une compétence à installer elle serait primordiale. Notre recherche prouve que cela n'est pas le cas au niveau de toutes les pratiques des enseignants puisque il n'existe que 15.66% d'entre eux qui ont effectivement passés les envois mis à leurs dispositions à leurs collègues non concernés par cette mesure de formation. Nous dirons qu'être enseignant ne signifie pas seulement exercer dans sa classe mais aussi de travailler avec les autres, le partage d'expériences et échanges de documents rendent les rapports, apports mutuels visibles et durables et de là la réussite de la formation.

**Figure 20**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Aujourd'hui travaillez-vous d'avantage avec vos collègues non concernés par cette mesure en équipe ?	Oui	09%	08%	04%	07%
	Non	91%	92%	96%	97%

**Graphe 20**



A-Objectif de la question : Si nous partons du principe énumérer dans les documents officiels de la tutelle, que les productions des enseignants en formation devaient être utilisées à leur retour dans les classes dont ils sont chargés et qu'ils devaient constituer des modèles dont s'inspireraient leurs collègues. Travailler aujourd'hui d'avantage avec leurs collègues en équipe serait un critère de réussite.

B-Présentation des résultats :

- Les réponses sont de A :09% 91%
- Les réponses sont de B :08% 94%
- Les réponses sont de C :04%96%

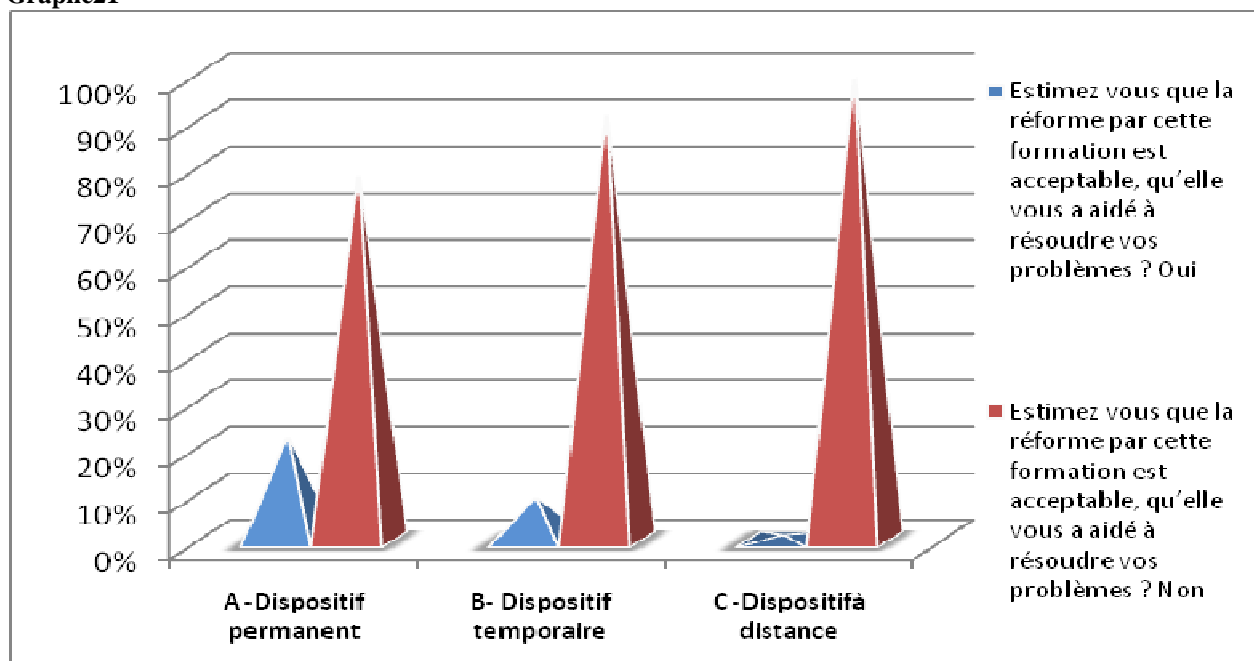
C-Analyses et interprétation des résultats : Il n y a que 07% des enseignant qui une fois retourner dans leur lieu de travail, collabore d'avantage avec leurs collègues non concernés par cette mesure de formation. Le reste de 93%ont gardé les mêmes attitudes que celles de l'avant formation.

« La valorisation du travaille d'équipe, le partenariat ; ce qui implique le recours à la dynamique du groupe »est l'une des stratégies qu'il convient de valoriser selon les directives de la tutelle, cette formation a faillit quand à la réalisation de cet objectif.

Figure21

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance	Pourcentage des trois dispositifs
Estimez vous que la réforme par cette formation est acceptable, qu'elle vous a aidé à résoudre vos problèmes ?	Oui	22%	09%	01%	10.66%
	Non	78%	91%	99%	89.33%

Graphe21



A-Objectif de la question : Tester le niveau de satisfaction des enseignants

### B-Présentation des résultats :

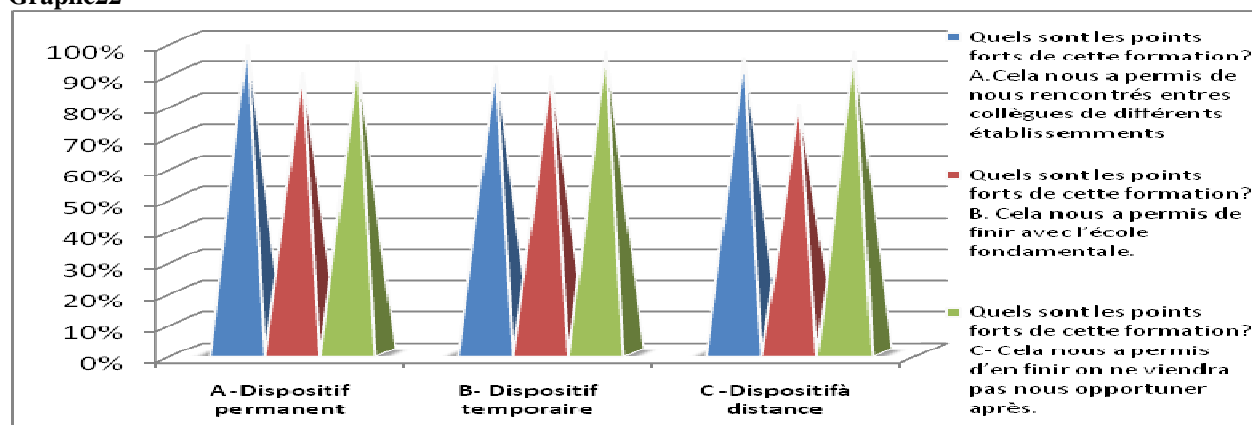
- Les réponses sont de 22% oui pour le dispositif permanent et 98% non .
- Les réponses sont de 09% oui pour le dispositif temporaire et 91% non .
- Les réponses sont de 01% oui pour le dispositif à distance et 99% non .

C-Analyses et interprétation des résultats : La répartition des réponses des sujets souligne dans l'ensemble que la formation n'a pas satisfait leurs besoins. Ainsi et toujours en vue des stratégies qu'ils convenaient de valoriser, répondre aux attentes des enseignants reste en vigueur.

Figure22

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance
Quels sont les points forts de cette formation?	Cela nous a permis de nous rencontrer entre collègues de différents établissements	99%	92%	95%
	B. Cela nous a permis de finir avec l'école fondamentale.	90%	89%	80%
	C- Cela nous a permis d'en finir on ne viendra pas nous opportuner après.	93%	97%	97%

Graphe22



A-Objectif de la question : Connaître la performance de la formation .

B-Présentation des résultats :

D1      D2      D3

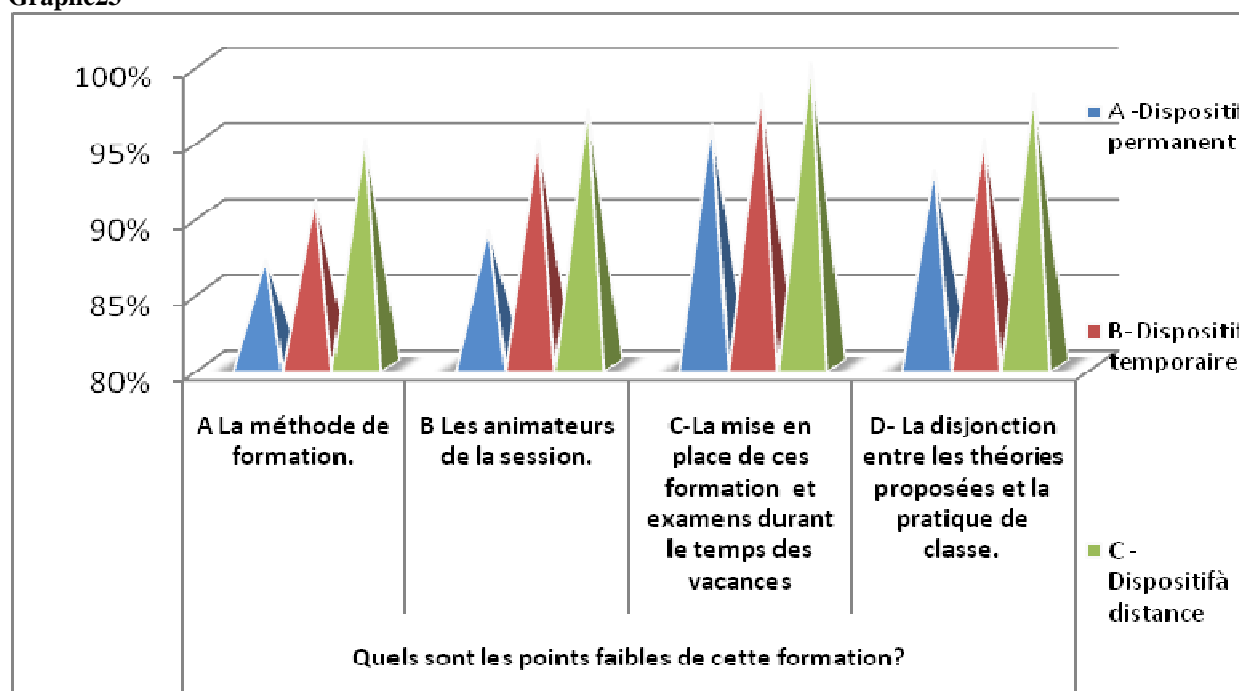
- Les réponses sont de A sont de 99%    92%    95%
- Les réponses sont de B sont de 90%    89%    80%
- Les réponses sont de C sont de 93%    97%    97%

C-Analyses et interprétation des résultats : La réaction des participants à cette formation nous montre que les enseignants sont plutôt satisfaits d'avoir terminé avec cette formation que d'en avoir bénéficié. Pour eux, c'est une occasion de rencontre et de coupures avec le quotidien scolaire.

**Figure23**

Question :	Modalités	A -Dispositif permanent	B- Dispositif temporaire	C -Dispositif à distance
Quels sont les points faibles de cette formation?	A La méthode de formation.	87%	91%	95%
	B Les animateurs de la session.	89%	95%	97%
	C-La mise en place de ces formation et examens durant le temps des vacances	96%	98%	100%
	D- La disjonction entre les théories proposées et la pratique de classe.	93%	95%	98%

**Graphe23**



A-Objectif de la question : Comprendre les raisons de leurs frustrations.

B-Présentation des résultats :

- |                                  |     |     |      |
|----------------------------------|-----|-----|------|
|                                  | D1  | D2  | D3   |
| • Les réponses sont de A sont de | 87% | 91% | 95%  |
| • Les réponses sont de B sont de | 89% | 95% | 97%  |
| • Les réponses sont de C sont de | 96% | 98% | 100% |
| • Les réponses sont de D sont de | 93% | 95% | 98%  |

C-Analyses et interprétations des résultats

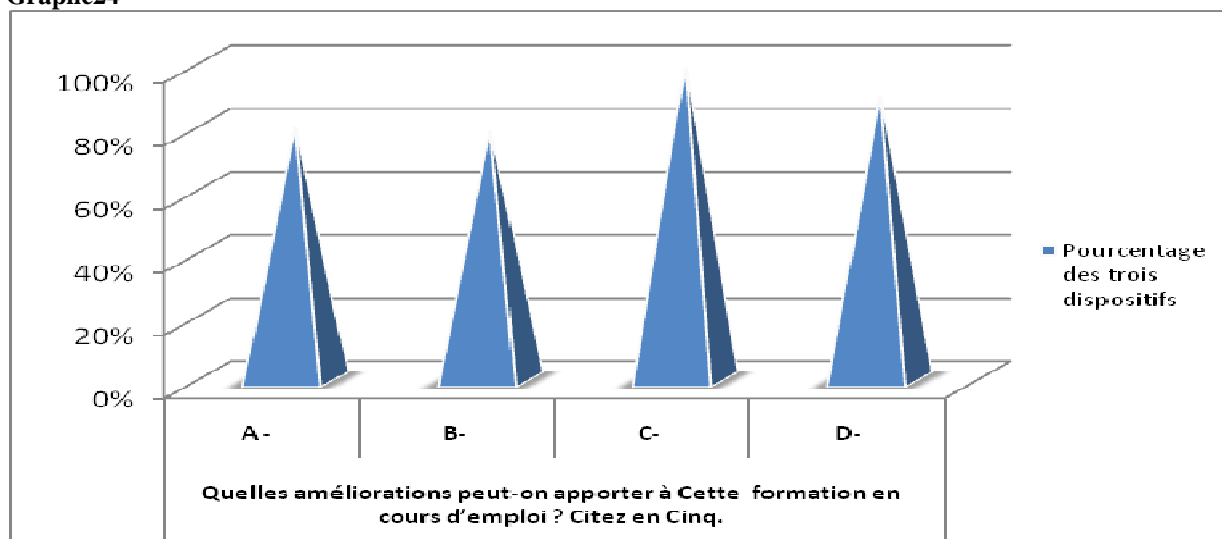
Les enseignants ayant suivis les différentes formations s'accordent à dire que si la formation a failli, cela est dû d'une part à son manque d'articulation à la pratique et la prestation pédagogique de ces animateurs et d'autres parts à sa méthode, et périodes choisies pour la formation.



**Figure 24**

Question :	Modalités	Pourcentage des trois dispositifs
Quelles améliorations peut-on apporter à cette formation en cours d'emploi ? Citez en cinq.	A -Que les sessions de formations soient des moments où l'on arrive à atteindre les objectifs de réforme	80%
	B- Que les formations qu'on nous propose soient assurées par des professionnels.	89%
	C- Que les formations qu'on nous propose soit en adéquation avec la réalité de nos pratiques ne se fassent pas justes pour la forme	99%
	D- Que les mises en place de ces formation et examens soient sérieuses et ne se fassent pas durant le temps des vacances	90%

**Graphe24**



**A-Objectif de la question :** cette question nous laisse voir quelles suggestions proposent les enseignants pour améliorer leur formation. Cela nous permettra de cerner de nouveaux besoins, d'éventuels objectifs pour de futurs remédiations.

**B-Présentation des résultats :**

- Les réponses sont de A sont de 80%
- Les réponses sont de B sont de 79%
- Les réponses sont de C sont de 99 %
- Les réponses sont de D sont de 90 %

**C-Analyses et interprétations des résultats** S'il y a problème, la majorité des enseignants proposent que les sessions de formations soient des moments où on arrive à atteindre les objectifs de la réforme, que les formations qu'on leurs propose soient assurées par des professionnels, qu'elles soient en adéquation avec la réalité de leurs pratiques et ne se fassent pas juste pour la forme, que les mises en place de ces formation et examens soient sérieuses et ne se fassent pas durant le temps des vacances.

## **2.4. Observation du terrain (Echelle d'attitudes)**

### **« Cursus studiorum » : progression réelle de formation**

1. La situation permet d'évaluer des acquis qui ont été effectivement acquis préalablement par les élèves.
2. La situation est une situation d'intégration.
3. La situation est significative pour l'élève.
4. La situation contient les constituants d'une situation d'évaluation (contexte, support, tâche/consigne).
5. La situation offre au moins trois occasions indépendantes de vérifier chaque critère.
6. La consigne est claire.
7. Le travail attendu de l'élève est clair.  
La situation est réalisable dans le temps qui lui est imparti.
8. L'enseignant s'assure –il si les élèves suivent et acquièrent les savoirs nécessaires à la poursuite de la séquence ?
9. L'enseignant leur propose une tâche complexe et individuelle qui leur permettrait de faire la synthèse des acquisitions ?
10. Les élèves s'impliquent-ils dans les tâches, ils apportent leurs contributions personnelles aux activités de la classe ?
11. L'enseignant leur demande-il de collecter des articles découpé dans les journaux.... ?
12. Les consignes son-elles orientées vers des tâches fines et précises, plutôt que vers des tâches complexes ?
13. Le professeur adapte-il sa méthode d'enseignement aux capacités de ses élèves.
14. Les activités de récitation de règles ne sont plus d'actualité dans la classe.
15. L'enseignant pose-ils aux élèves les questions du genre :
  - Que fais-tu ?
  - Par quoi vas-tu commencer ?
  - Comment vas-tu continuer ?
  - Quelles difficultés as-tu rencontré ?
  - Qu'as-tu appris à travers cette activité ?
  - A quoi cela va-t-il te servir à l'avenir ?
  - Les élèves utilisent-ils des crayons et des gommes, brouillons, revoient-ils leurs copies ?
  - .... ?
16. La situation permet d'évaluer des acquis qui ont été effectivement acquis par les élèves au préalable.
17. La situation est une situation d'intégration.
18. La situation est significative pour l'élève.
19. La situation contient les constituants d'une situation d'évaluation (contexte, support, tâche/consigne).
20. La situation offre au moins trois occasions indépendantes de vérifier chaque critère.
21. La consigne est claire.
22. Le travail attendu de l'élève est clair.

23.. La situation est réalisable dans le temps qui lui est imparti.

#### **Objectifs et contenus**

24. Les objectifs du cours sont clairement énoncés

25. Les objectifs du cours me semblent utiles et pertinents

26. Le contenu du cours est conforme aux objectifs énoncés

27. Le contenu du cours est bien structuré

28. Le cours est utile pour l'ensemble de la formation

29. Les travaux personnels contrôlés proposés sont utiles et motivants

30. Le nombre de séances d'enseignement est suffisant pour atteindre les objectifs du cours

31. L'ensemble du travail demandé est adapté aux objectifs du cours

#### **Démarches pédagogiques**

32. Chaque séance du cours est articulée avec la précédente

33. Les méthodes d'enseignement employées (travaux pratiques, cours magistraux, travaux de groupes, travaux personnels, ...) permettent une appropriation des connaissances

34. La participation des étudiants est sollicitée et encouragée

35. Les modalités d'évaluation des acquis ont été clairement définies

36. L'enseignement suscite l'intérêt des étudiants pour la matière

37. L'enseignant définit clairement les concepts employés

38. L'enseignant utilise des exemples pertinents

39. L'enseignant formule les consignes de façon claire

40. L'enseignant est disponible pour répondre aux questions des étudiants

41. L'atmosphère de travail en classe est propice à l'apprentissage

42. Chaque séance constitue un ensemble cohérent

43. Le temps de travail de chaque séance est utilisé au mieux

Les enseignants ont certes donné un enseignement, mais plus encore une manière de faire et d'être. Ils nous livrent en filigrane, leur comportement vis-à-vis des élèves.

Ne versons pas dans la subjectivité, ne nous écartons pas de notre objectif qui est en vrai de voir l'impact (le comportement professionnel qui doit être atteint en fin de formation) l'effet attendu (compétences pédagogiques clairement définies, identifiées et directement utilisables.) de la formation sur la réalité de la classe = les pratiques, ont-elles été modifiées ? Le style pédagogique de l'enseignant a-t-il été changé ? Y a-t-il eu ancrage dans les paradigmes de références ? Notre observation, en différé, ce après un délai de quatre mois vise à mettre à jour le changement de performance du formé sur son poste du travail.

Pour ce, nous avons mis sur pied une échelle d'attitude qui nous permet d'interroger les approches pédagogiques à travers les modèles didactiques et d'apprentissages. Cette première utilisée comme outil descripteur nous permet de mesurer la réussite ou l'échec inhérent à la formation. Nous mesurerons alors qu'il n'y eut en vérité aucun changement de paradigme, aucune approche pédagogique et pas de transposition didactique.

La formation a failli dans l'assimilation et l'adoption de l'évolution des systèmes par l'école d'autant qu'elle continue de se soucier de la problématique, de la transmission plutôt que celle de l'acquisition et de l'exploitation opportune en des contextes en constant changements.

A ce jour, l'enseignant n'accorde aucun intérêt particulier à l'élève, ignorant ses besoins, son environnement, son imaginaire, son rythme d'apprentissage, ses stimulations ou ses motivations. D'ailleurs la restitution des savoirs lors de l'évaluation reste encore et toujours de rigueur. De là, l'incapacité des élèves à résoudre tout problème quel qu'en soit la teneur. Disant qu'y a une prééminence des méthodes transmissives et le recours à des enseignements et des apprentissages jugés bien peu significatifs (d'où peut être le phénomène des élèves descendus dans la rue). Disons que quoiqu'une refonte ou une réécriture du curriculum ait été faite (malgré des erreurs corrigées aujourd'hui) la refonte de la pédagogie laisse à désirer. La formation devrait s'intéresser aux potentialités réelles des enseignants. En un mot, viser leurs comportements et pratiques didactiques, leur culture pédagogique effective. Nous nous devons de corriger la trajectoire tracée par la formation dans le temps et lui faire prendre son essor avec ce dont le formé est porteur en début de formation : Soit dit, son modèle pédagogique implicite. En 1632, Comenius, dans son ouvrage : « La grande didactique ou l'art universel d'enseigner à tous » ne prônait-il pas en troisième règle de favoriser l'agir en auto praxie. En un mot, utiliser une approche orientée sur découverte active des connaissances en tenant compte de ces pratiques.

## **2.5 Tests docimologiques : extraits des fascicules.**

**Voici quelques domaines de la linguistique :** grammaire, phonétique, phonologie (étude des phonèmes dans leurs rapports et relations), sémantique, sémiologie (étude des signes au sein de la vie sociale).

Dites à quel domaine de la linguistique vous paraissent appartenir les énoncés suivants :

- Quelle est la fonction des syntagmes dans la phrase suivante : «Aujourd'hui, elle est partie avec ses valises ».
- Quelle est la différence entre le son (a) et le son (b) ?
- Le /o/ de « porte » est-il ouvert ou fermé ? Pourquoi ?
- Le sens de « auto » se décompose comme suit : véhicule + traction par moteur + quatre roues + transport de passagers.

Etude de sens de « pièce » dans les énoncés : « Il a tapissé la pièce », « Elle a tapissé la pièce » ; « Il a mi une pièce à son pantalon » ; « L'Avare est une belle pièce ».

- Les panneaux de signalisation représentent le sens interdit, le stationnement interdit, etc.. sont des signes de la vie sociale.

Pour chacun des verbes suivants, cherchez deux dérivés (nom d'agent ou nom d'instrument) et employez-les dans des phrases. Les suffixes utilisés sont : -eur ; -oir(e) ; -ail.

Passer, arroser, baigner, manger, gouverner, plonger, bouillir, semer, écumer, planter.

### **AGISSONS :**

Retrouvez dans les énoncés suivants les définitions incorrectes et corrigez-les.

- La linguistique qui est une science qui emprunte ses outils et ses méthodologies à d'autres domaines.
- Le *Cours de linguistique générale* de Saussure ne reconnaît pas à l'étude de langue le statut de science.
- Le sanscrit, langue de l'Inde, a les mêmes origines que le latin et les autres langues européennes.
- Le rapport entre le mot et la notion est naturel : c'est ce que pensait Aristote.
- L'étude de la linguistique est une science perspective.

### **Mettre au temps voulu l'infinitif entre parenthèses :**

- 1- Je ne crois pas qu'il (avoir) raison
- 2- Etes-vous sûr qu'il vous (avoir) vu ?

- 3- Je pense que tu (devoir) encore beaucoup t'exercer avant d'arriver à des résultats vraiment satisfaisants.
- 4- Je ne pense pas qu'elle (venir) avec nous car elle a dit qu'elle (être) sans doute pas libre aujourd'hui.

### Exercices de transcription

#### Transcrivez en écriture orthographique les énoncés suivants :

**N.B :** Les espaces blancs entre les signes indiquent une intonation, une hésitation... ; les signes / et / marquent des arrêts (pauses) faibles ou fort correspondant aux groupes de souffle.

#### Bilan

##### 1) Complétez les phrases suivantes :

- Reste ici jusqu'à ce que....
- Chaque fois que .... il nous offre des fleurs.
- On lui a volé sa voiture pendant que .....
- Je prends un taxi quand .....

##### 2) Mettez les verbes au temps convenable :

- Pendant que tu (choisir) un pantalon, je vais regarder les cravates.
- En attendant que la petite fille (savoir) jouer au piano, il faut qu'elle s'exerce à faire des gammes.
- Dès que le boulanger (sortir) le pain du four, une odeur appétissante remplit le magasin.
- Le professeur reprend les mêmes explications jusqu'à ce que tous élèves (comprendre).

#### Distinguez-vous / u / w / dans les paires suivantes :

Il joua La joie		Il roua Le roi		Le fou est raide Le fouet raide	
Il loua La loi		Il noua La noix		Il voit Il voua	

#### Bilan :

##### 1) Réponse ouverte :

- ..... tu choisis un pantalon ....
- ..... que la petite fille sache...
- .....que le boulanger sort ....
- ..... jusqu'à ce que tous les élèves comprennent ...

#### Transposez les phrases suivantes en discours direct :

- L'employé assura aux deux jeunes gens qu'ils pourraient entrer dans l'administration s'ils passaient les divers concours de recrutement.
- Soumia m'a raconté que son père était mort l'année précédente et qu'elle gagnait sa vie elle-même en travaillant dans une usine de tricots qui avait bien voulu d'elle. Elle expliqua que le travail était payé «à la pièce» et qu'il fallait confectionner un grand nombre de tricots pour que cette activité soit rentable.
- Hamid expliqua au garagiste que sa voiture démarrait mal depuis la veille et qu'il fallait réviser le moteur. Il demanda à la secrétaire de lui remettre les lettres qu'elle avait dactylographiées deux jours auparavant et de classer les dossiers du personnel avant le lendemain.
- L'infirmière en chef commanda aux aides-soignantes de mettre une blouse, de nouer leurs cheveux et de soigner leur maintien à partir de ce jour-là.

En dépit de la bonne volonté de certains enseignants à répondre, et l'intercession amicale de l'association des professeurs de français, la grande majorité des enseignants n'ont pas fini de répondre aux questions. Ils ont, certes commencé à le faire mais n'ont guère persévérer. Et si, certain l'ont fait ce fut surtout pour la transposition du discours directe au discours indirecte, le reste est faux surtout en ce qui regarde la

linguistique, la phonétique et la maîtrise des approches pédagogiques (par objectifs et par compétences.) Qui semblent être le point noir. Les enseignants ont néanmoins, fait preuve d'honnêteté en révélant tout de go que tout ce qui leur a été proposé était « bidon », « nul », « fait pour la forme ». La formation n'aurait été que mise en scène creuse aux acteurs jouant à être acteurs.

Si la professionnalisation de l'école représente le socle sur lequel repose la réforme de l'enseignement en Algérie. La réussite de cette réforme dépend en grande partie de l'attitude des professeurs à l'égard de leur formation en cours d'emploi. L'exploration de leurs représentations montre la prédominance d'un refus du changement. A nos questions les sujets affichent dans l'ensemble une attitude défavorable au changement académique et professionnel

Leurs réponses se répartissent dans un éventail de quatre grandes attitudes : Ce comportement ne peut s'expliquer, selon nous, que par la dure expérience de formation en cours d'emploi à laquelle ils ont assisté. - Le premier constat à faire est que les réponses des professeurs expriment vraiment un sentiment de frustration.

### **Principaux résultats :**

***Au plan des représentations :*** il n'y a pas d'évolution. Aucune n'est remarquée chez les enseignants des deux groupes : M.E.F- PEF. Ces derniers avaient identifié au départ avec exactitude des problèmes dans leur enseignement et étaient à la recherche de solutions. Mais les formations proposées n'ont pas satisfait leurs attentes. Cette aspiration s'est considérablement amoindrie au fil du temps.

***Au plan des connaissances et pratiques pédagogiques :*** Les planifications observées semblent témoigner chez les enseignants d'aucun changement des pratiques en égard à la dynamique du transfert. Les enseignants continuent à travailler comme avant la formation. Notre analyse réitère l'importance de ne pas perdre de vue le changement. Car si la professionnalisation de l'école algérienne a l'ambition d'être une alternative de rénovation de l'école par le relèvement du niveau des professeurs (académique, et professionnel), les responsables de l'éducation nationale sont tenus de prendre des mesures pour réduire les effets de cette opposition. Les résultats de ce travail confirment que la professionnalisation de l'école reste ambiguë et nécessite davantage d'éclaircissements, car il n'y a aucune responsabilisation.

La quête des fiches toutes faites, prêtes, est une manifestation externe de ce qui se passe dans la boîte noire de chaque enseignant. Quand il constate en travaillant dans sa classe, que telle procédure a marché, il décide de la mettre en œuvre une seconde fois, puis une troisième, jusqu'à ce que la prise de décisions et l'enchaînement des actions soient tellement intériorisés qu'ils deviennent inconscients. Les routines qui en découlent ont été peut être au départ réfléchies, voulues et exécutées consciemment. (Comme c'est le cas pour les nouveaux enseignants qui généralement se rapprochent des anciens professeurs en quête à des « modèles », de là ils perpétuent l'ancien d'une manière involontaire) Mais au bout d'un certain temps, elles sont devenues des automatismes qui ont abouti à une certaine rigidité face à l'action, puisque avec cette formation qu'on leur propose aucun imprévu ne survient.

Cela explique cette attente, voir demande de procédure à l'inspecteur ou aux collègues d'où l'attente vis-à-vis du formateur. Responsabiliser, c'est pratiquer et faire pratiquer l'évaluation à toutes les étapes Diagnostic, quand on commence une action de formation, formative et formatrice pendant le cours de l'action, sommative qui mesure l'impact de la formation, différé pour mesurer les effets de la formation. A notre sens, l'enseignant en formation peut alors apprécier les progrès accomplis et ceux qui restent à accomplir

## Conclusion

En cette période de mutations scientifiques, techniques, économiques, managériales... sociales suscitant de profondes métamorphoses d'interrogations et ampleur de complexité qui actuellement défient l'humanité, la logique de formation et d'acquisition d'aptitudes à se servir de l'information tient toujours et plus que jamais un rôle prépondérant.

Aujourd'hui, il est question de la mise en place de nouvelles modalités, compétences multiples voire performances, où l'acte de " former " s'avère une préoccupation primordiale pour une démarche de qualité. Qualité, un concept qui s'impose comme condition sine qua non pour l'adaptabilité active de nombreux pays<sup>2</sup> aux exigences du marché international et mondial. *L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail* et dans les profils des métiers dictent de nos jours l'assimilation et l'adoption de cette évolution par l'école, appelée, dès lors, à modifier sa mission et ses finalités et par là même les contenus de ses programmes scolaires; face à cette réalité, l'école doit se soucier moins de la problématique de la transmission des connaissances que de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment.

Néanmoins, dans ce désordre bruyant et confus, il serait paradoxal que le monde de l'éducation reste à l'écart de cette dynamique de l'évolution. Cependant, notre pays se doit de s'y atteler. Il est appelé à répondre au challenge de demain qui débute déjà.

Pour lors, la réforme du système éducatif via la formation des formateurs s'impose, en ceci qu'il faudrait repenser et analyser certaines pratiques dans une double logique " Descriptive " et " Prospective ".

On est appelé à s'auto corriger par le traitement de l'erreur<sup>4</sup>. Ce mécanisme de régulation deviendra l'expression d'un dysfonctionnement vis à vis d'un plan d'action. Ainsi donc, la faiblesse de la formation ne devrait plus être une pierre d'achoppement mais une opportunité pour faire mieux la croisée des chemins de l'école, afin de se recentrer et repartir d'un bon pas vers l'avant.

Pour nous, déceler les signes de déviation dans nos actions antérieures, et analyser les pratiques de formations actuelles de ce que nous faisons ici et maintenant en Algérie, c'est contribuer à faire sens, à éclairer par effet de projection nos actions ultérieures.

Sachant qu'aujourd'hui est héritage d'hier et donateur de demain, il faut prévoir\* à temps<sup>5</sup>. Le présent est porteur de l'avenir, d'autres nous dirons là est la modernité et la postmodernité.

---

1-Nous faisons référence aux nouveaux besoins de connaissances que réclame une modernisation allant croissante : Technologies de la communication, virtuel, télé présence, messagerie électronique (Internet), maîtrise des techniques de pointe, ingénierie,...télématique (formation à distance).

2-Voir M. LACHERAF - réflexions culturelles et politiques sur la société algérienne d'aujourd'hui...Alger, 9-27 Mai 1998. In EL WATAN du mardi 2 juin 1998. P5

3-Nombreux sont les bilans établis par la plupart des institutions concernées : la présidence de la république, le conseil supérieur de l'éducation...Aussi ce constat ressort à travers la littérature disponible, ainsi que la presse. Cet état de fait est partagé par les profanes, parents..."après des années passées à l'école, certains de nos enfants ne savent même pas écrire correctement leurs noms!". S'exclament les uns, pour les autres "les diplômés d'aujourd'hui ne sont plus diplômés".

Dans les pays qui se respectent, le métier d'enseignant exige deux types de compétences que la structure des concours et des cursus de formations mettent très largement en avant :

Les compétences disciplinaires et les compétences didactiques en axant notamment sur les qualités relationnelles et aptitudes réflexives du psychologique.

En Algérie d'hier (de 62 à 90), le secteur public de la formation a connu, un recrutement massif de formateurs dont les profils n'ont pas été toujours en rapports avec exigences du métier<sup>6</sup>

Cette sous - qualification s'explique en partie par :

- Le faible niveau d'études scolaires des enseignants recrutés dans les années 1970, et qui ne correspondait que très peu au niveau requis par la fonction ;
- L'insuffisance, voire même l'inexistence de la formation pédagogique initiale ou en cours d'emploi ;
- L'inefficacité des opérations de recyclage et de perfectionnement car ne s'appuyant pas sur une analyse de besoins réellement identifiés au plan pédagogique ou professionnel. De façon générale, les documents d'études mettent en évidence la faible qualification du personnel enseignant pour l'ensemble des cycles du système éducatif.

L'examen des documents d'études et d'audit, produits (début de notre recherche 96-97) dans le domaine de la formation révèle que la qualification des enseignants reste encore aujourd'hui très insuffisante, et qu'elle se situe bien en deçà des exigences requises par la fonction. Les stages de formation pédagogique et la plupart des cycles de perfectionnement qui pouvaient pallier ces insuffisances se déroulent à l'intérieur même des instituts, totalement isolés du monde du travail.

La formation pédagogique initiale des formateurs constitue l'une des phases capitales dans la préparation des formateurs à leur nouvelle fonction, dans le sens qu'elle permet à ces acteurs de se familiariser avec les règles pédagogiques de base nécessaires à la conduite de leurs activités pédagogiques.

Dans les procédures de recrutement par voie de concours sur titres, les aptitudes professionnelles ne sont, à aucun moment, évaluées. On considère que le candidat est qualifié par le seul fait qu'il justifie d'un diplôme. De plus, la note attribuée à l'épreuve d'entretien, dominante dans le classement des candidats, n'est pas toujours objective. Les formateurs, membres des jurys à l'épreuve d'entretien, ne présentent pas toujours les aptitudes nécessaires pour évaluer les critères retenus dans la grille d'évaluation de cette épreuve.

A cela, s'ajoutent les procédures réglementaires de sélection mises en place pour le recrutement des formateurs qui s'appuient, pour l'essentiel, sur une épreuve orale dont les résultats sont loin de pouvoir cibler avec un maximum d'objectivité les candidats possédant les meilleures aptitudes professionnelles. Les formateurs vacataires, employés en particulier par les nouveaux établissements publics et qui en sont à leur premier emploi, ne sont pas soumis à la formation pédagogique initiale, et ne sont pas également concernés par les cycles de perfectionnement organisés à l'intention des formateurs permanents. Les enseignements qu'ils dispensent restent peu performants.

---

<sup>6</sup>-Signalons que la répartition des effectifs formateurs à travers les profils n'existe pas dans les données statistiques du secteur.



La formation contenue des enseignants deviendra une nécessité\* .Les objectifs de ces perfectionnements concernent à la fois les aspects scientifiques techniques et pédagogiques. «L'amélioration du niveau de qualification des formateurs passe par un vaste programme, de perfectionnement, de mise à niveau et de recyclage des enseignants en exercice.»<sup>7</sup> ces dix dernières années l'Algérie vit la naissance de trois dispositifs de formations des formateurs en cours d'emploi

- Dispositif permanent.
- Dispositif temporaire.
- Dispositif à distance.

Les stages de perfectionnement pédagogique ou technique sont pratiquement tous organisés au sein même des instituts de formation professionnelle. Leur encadrement est assuré par les formateurs permanents de ces établissements, pour le dispositif à distance l'encadrement fut assuré par des enseignants du lycée qui n'ont eus même reçues aucune formation préalable (nous fûmes nous même appeler à former les PEF et PEM.) Les opérations de perfectionnement organisées en milieu professionnel restent des cas exceptionnels.

Notre analyse des données recueillis permet de faire apparaître les constats relatifs à la grande majorité des enseignants des trois dispositifs de formation en cours d'emploi comme suit :

Pour le premier item (l'appréciation globale de l'action de formation) la répartition des réponses des enseignants en fonction du diplôme nous a montré que la majorité des enseignants n'ont pas le diplôme adéquat, que leur choix professionnel est sans rapport avec leurs qualifications et que la langue de Molière n'est point la spécialité d'une bonne partie d'entre eux. (Où est la maîtrise de la didactique de la discipline : condition d'exercice ? les groupes qui se constituent à travers cette formule sont de niveaux très hétérogènes. Certains parmi les participants ne possèdent pas le minimum des prérequis nécessaires pour suivre le perfectionnement.)

Les enseignants n'ont pas la motivation nécessaire pour réussir la professionnalisation (12.66% seulement sont satisfaits par le fait d'être enseignants) ils subissent toutes les contradictions (sociales, institutionnelles...) considérant qu'être enseignant de français n'a plus le panache d'antan. D'ailleurs ils sont pessimiste quand à l'avenir de la langue française.

99.66% des enseignants affirment avoir assisté à des journées pédagogiques /séminaires Organisé par leurs inspecteurs. Toutefois, lors de ces journées et selon la grande majorité pour ne pas dire la totalité, les inspecteurs n'abordent pas les problèmes relatifs à leurs pratiques pédagogiques.ces séminaires sont des moments où l'information prend le pas sur la formation

Ils contestent « l'impréparation » pédagogique dont ils ont été victimes durant leurs formations avant d'enseigner. Signalons que la principale difficulté rencontrée en début de leur carrière serait selon eux la préparation des cours et la progression

---

\*. Les données statistiques existantes ne fournissent pas d'informations sur le nombre d'heures de perfectionnement suivies par chaque formateur, sur les progrès réalisés et le niveau de compétences atteint par les participants à travers ces cycles de perfectionnements.

7-Programme du gouvernement dans le domaine de la formation professionnelle, *Objectifs prioritaires et stratégies de mise en œuvre*, août 2000.

pédagogique. La principale difficulté rencontrée aujourd'hui est le manque de formation sur les pratiques pédagogiques doublée d'un vif sentiment de manque de considération de la part de leur hiérarchie surtout de la part de leur ministère de l'éducation.

La majorité d'enseignants assurent que leurs élèves ont un problème de langue française, il se situerait principalement en rédaction, en lecture et en compétences discursives. Pour les milieux défavorisés la cause de l'échec serait le manque de motivation et d'engagements.

Tous les enseignants s'accordent à reconnaître que le niveau des élèves baisse d'année en année et que le système ne favorise pas les élèves issus de tous les milieux même s'il leurs offrent les mêmes chances. Ceux qui réussissent le mieux sont selon eux ceux qui prennent des cours et ceux qui ont la chance d'avoir de bon enseignants.

Dans le cadre de la réforme, leur tutelle ne les a pas invités à prendre part à la réalisation d'un état des lieux (on leur a jamais demandé de situer le problème, d'exprimer leurs attentes leurs besoins) avant de lancer la formation, on les a nullement responsabilisé en leur permettant de négocier à priori les contenus et d'être à l'origine de leurs formations. Ni même de connaître dans un minimum les objectifs (ces formations n'ont pas cerné leurs profils, habitudes d'apprentissages, disponibilités.)

Les parents d'élèves n'ont pas été sollicités non plus par leurs représentants (nous avons demandé aux enseignants-parents de répondre à cette question).

D'ailleurs, en tant qu'enseignants affiliés à un syndicat, ce dernier ne leur demanda pas leurs avis ni même fournit une explication : Ils ne furent pas considérés comme partenaires, et seulement 0.66 affirment l'avoir été.

Reste qu'avant de suivre la formation une majorité d'enseignants estimait que la réforme serait nécessaire, une formation indispensable, bien qu'ils affirment ne pas en connaître les objectifs de la réforme, ne pas avoir reçu d'informations ni avoir été l'objet d'une sensibilisation au préalable (groupement, productions de synthèses...) les seules choses reçues sont les envois « fascicules », remis juste avant la formation. Soulignons qu'ils n'ont pas eu le temps de les lire puisque la majorité affirme les avoir eus d'une manière partielle.

Pour l'approche pédagogique retenue par leur tutelle, ils affirment ne pas savoir en quoi elle consiste leurs attentes étaient qu'elle leur apporte une aide par la prise en compte des besoins réels des pratiques professionnelles (avec des modèles et des synthèses de travaux de groupes).

En cours de formation la grande majorité des enseignants assurent que les thèmes abordés n'ont pas répondu à leurs préoccupations, attentes, ne présentant guère un intérêt par rapport à leur quotidien professionnel et ses besoins. Ils sont catégoriques pour affirmer que l'animation des stages de formations n'a pas favorisé les échanges entre les participants (94.66% des stagiaires ont affirmé que l'animation des stages n'a nullement permis la mise en commun des questions, préoccupations et doutes.) Les tâches effectuées n'ont pas permis l'établissement d'un lien entre les notions théoriques présentées et les problèmes pédagogiques concrets.

Subséquentement la plupart des maîtres affirment que les tâches présentées n'ont pas un rôle formatif et qu'elles n'auront de ce fait, pas un prolongement dans leurs pratiques. Ils ne jugent pas les méthodes utilisées lors de leurs formations pertinentes. Ils ne saisissent guère quels sont les objectifs de la formation, ils vont jusqu'à contester la valeur de leurs formations car ils estiment que les animateurs de leurs sessions ne sont pas qualifiés, ne sont point spécialistes et guère pédagogues. Et de là, ils décident que cette formation n'aura aucun impacte sur leurs pratiques. Une fois la formation achevée. Un grand nombre d'enseignants avoue n'avoir pas usité les contenus des envois mis à leurs disposition en classe. La minorité qui a soutenu l'avoir fait, s'intéressa juste aux thèmes ou aux textes proposés. Les enquêtés sont majoritaires à estimer qu'ils n'ont pas développé des savoirs et unanimes à juger qu'ils n'ont pas tiré profits des envois de psychopédagogies et didactiques (cela s'explique selon eux : d'un par le manque de respect et de deux par le fait que ces fascicules sont écrit en arabe).

La formation en un mot :

Ne les a nullement aidés à élever leurs niveaux académiques.

Ne leur a guère permis d'accéder au niveau souhaité par la réforme.

Ne les a pas aidé à devenir performants en changeant leurs pratiques pédagogiques qui sont restées les mêmes.

N'est pas réaliste compte tenu du contexte et des moyens mis à sa disposition.

Ne leurs a pas permis de maîtriser une nouvelle approche pédagogique (quel qu'il soit son paradigme de référence), ils se situent toujours dans la continuité puisqu'ils perpétuent encore les mêmes gestes et réflexes que ceux d'avant les stages.

Les enseignants persistent toujours à croire que le bon enseignant est celui qui explique et dispense bien les cours, et que le bon élève est celui qui est respectueux et applique ce que lui a conseillé l'enseignant. (Ici il n'y a pas eu de changement de représentations). La grande majorité certifie être sortie de la formation avec juste certains concepts et termes techniques (Selon eux ils possédaient tout et rien n'a changé mis à part la terminologie usitée) qu'ils mentionnent d'ailleurs sur le registre de classe conformément aux injonctions de l'inspecteur et aucunement par conviction. Ils attestent qu'ils continuent de travailler avec les mêmes élèves que ceux de l'avant stage et constatent qu'avec les nouveaux programmes les élèves faibles n'ont pas du tout progressé. Ils ne pensent pas que les élèves soient meilleurs aujourd'hui, ces derniers ne sont pas devenus plus respectueux des valeurs citoyennes.

Rares sont les enseignants (non concernés par les stages) à être intéressés aux contenus de la formation qu'on a dispensé à leurs collègues, il n'y a qu'une minorité qui a demandé à consulter les envois. (Les stagiaires continuent à ne pas travailler en équipe certain iront jusqu'à affirmer qu'avec cette formation il y eu l'effet inverse : ils font aujourd'hui et après les stages l'objet d'un certain mépris de la part des autres collègues non concernés par les stages de formation et que eux mêmes le leurs rende bien : ils viennent de sortir de l'université, se font appelé « Asatida moudjazine » se sont vus octroyés des licences, des diplômes ! mais aucune formation pédagogique ni maîtrise de la classe. leurs connaissances ne sont pas immédiatement utilisables sur le terrain.

Les enseignants sont unanimes à certifier que personne n'a vérifié dans le cadre de réforme par cette formation en cours d'emploi s'ils ont été formés quantitativement et qualitativement et ce d'une manière satisfaisante ; Il n'y eu guère de suivi sur le

terrain par les inspecteurs. Les enquêtés jugent que leurs formations ne sont pas acceptables : elles ne leur ont pas permis de résoudre leurs problèmes, pire ces formations leur ont fait perdre leur temps et celui des élèves par conséquent !

Maintenant si les cycles de perfectionnement technique et/ou pédagogique des formateurs sont planifiés par les instituts de formation les acteurs concernés par ces cycles de perfectionnement, rencontrés à ce sujet, situent les raisons de ces désaffections à différents niveaux, le plus important est le mode de formation lui-même:

- Les périodes des stages ne conviennent pas toujours aux formateurs convoqués ;
- Les frais de déplacement des formateurs ne leur sont pas toujours remboursés par leurs établissements d'origine ;
- Les formateurs ont également le sentiment que ces perfectionnements n'ont aucun impact sur l'évolution de leur plan de carrière puisque les compétences acquises ne sont pas valorisées à toutes les promotions, notamment les postes de responsabilité (directeur, etc.) ;
- Pour une grande partie des formateurs femmes, les contraintes familiales restent les raisons dominantes. Depuis ces dernières années, le programme de perfectionnement est renforcé par d'autres opérations organisées durant les grandes vacances. Ces chantiers d'été, comme ils sont intitulés, mobilisent toutes les capacités pédagogiques des instituts. Pour l'année 1998/99, première année de leur expérimentation, 2500 formateurs ont pu suivre au sein des six instituts de formation professionnelle des stages de perfectionnement, de 1 semaine. Cette forme d'organisation des perfectionnements, pris sur les congés des formateurs, a permis de mobiliser un maximum d'effectifs.
- Les thèmes des cycles de perfectionnement technique sont arrêtés le plus souvent de façon intuitive par les instituts de formation professionnelle. Ils sont généralement puisés dans les programmes de formation diffusés par ces mêmes formateurs au niveau de leurs établissements. Le manque de coordination et le peu d'importance accordée aux actions d'évaluation font que les recommandations formulées à ce sujet par les inspecteurs, et qui pourraient constituer des critères objectifs dans la définition des contenus des perfectionnements, sont rarement prises en compte.  
La même démarche s'applique également à la définition des programmes de perfectionnement pédagogique dont les contenus sont, pour une grande partie d'entre eux, ceux déjà enseignés durant les stages de formation pédagogique initiale, et qui sont complétés par des thèmes liés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- Contrairement aux méthodes d'enseignement adoptées par les formateurs au cours de la formation pédagogique initiale qui s'appuient essentiellement sur

des exposés, les techniques d'animation employées durant les cycles de perfectionnement devraient être plus ouvertes. En effet, on utilise souvent dans les séances d'enseignement des études de cas, des travaux de sous-groupes, des aides pédagogiques (Tic, rétroprojecteurs, planches, etc.). Comme cela ne semble pas en être le cas, cette situation serait due en partie à l'impréparation pédagogique des formateurs et aux participants aux perfectionnements qui, de par leur longue expérience pédagogique, s'accommodent difficilement des approches pédagogiques qui ne leur permettent pas de participer activement à la réflexion et au déroulement des séances.

- L'encadrement pédagogique de cette formation est également confié à des formateurs peu expérimentés, et qui n'ont pas suivi au préalable de formation spécifique pour l'animation de ce type de stage. Les perfectionnements pédagogiques organisés dans le cadre de la formation continue des formateurs, prévus pour pallier les insuffisances, actualiser et renforcer les acquis pédagogiques, n'ont finalement permis qu'à un faible effectif de formateurs d'en tirer profit.

Ces perfectionnements enregistrent des taux d'absence très élevés, au point où des stages sont parfois annulés, faute de participants. Nombreux sont les enseignants à avoir boycotté les formations (voir annexes)

L'impact qualitatif attendu de ces actions sur les formations développées reste assez faible. L'actualisation devrait être amplifiée et repensée dans son organisation, son contenu et sa gestion dans la perspective d'une réelle mise à niveau des compétences de l'ensemble des formateurs. Le programme envisagé dans ce sens par le Ministère de tutelle devrait permettre également un renforcement et un soutien au dispositif de formation des formateurs par :

- La mise en place de procédures réglementaires permettant une sélection plus rigoureuse dans le recrutement des formateurs, et où les compétences professionnelles des candidats sont évaluées, quelle que soit la forme de recrutement adoptée ;
- La mise en œuvre d'un programme de formation initiale et continue à l'endroit des formateurs de formateurs, articulé sur le monde du travail, favorisant la polyvalence et animé au plan pédagogique par des professionnels spécialisés dans le domaine ;

La révision des contenus du référentiel ,du dispositif pour l'adapter aux nouvelles exigences du métier et du programme de formation pédagogique qui serait élargi aux aspects organisationnels, relationnels, de gestion et à ceux favorisant le travail d'équipe ; L'implication active des inspecteurs dans le soutien aux opérations d'innovation conduites par les formateurs, et la prise en compte, dans les programmes de perfectionnement, des recommandations formulées dans le cadre des inspections ;

- La prise en compte, dans la gestion des plans de carrières et dans la mobilité des personnels formateurs, du capital expérience acquis à

travers les perfectionnements et à travers leur participation aux actions innovantes menées dans le cadre du projet d'établissement ;

- La mise en place, auprès des instituts de formation professionnelle, d'un dispositif de recueil d'informations permettant la constitution de banques de données relatives aux caractéristiques de la composante des formateurs, dont ils ont la charge ;

L'efficacité des dispositifs est alors confrontée aux dysfonctionnements induits par un fonctionnement interne totalement isolé du monde professionnel et orienté jusque-là en majorité vers des activités de formation initiale. Les réflexes pédagogiques et de gestion, de type scolaire, acquis durant de nombreuses années par le personnel aussi bien administratif que pédagogique, ont généré quelques difficultés d'adaptation aux changements qui seraient introduits.

L'efficacité du dispositif est également affaiblie par :

- L'absence d'une stratégie de formation et de perfectionnement en direction des formateurs de formateurs qui ne bénéficient pour l'instant que des seules formations offertes par la coopération internationale au profit d'un effectif réduit ;
- La durée, la consistance et l'agencement du programme de formation pédagogique qui restent très classiques et peu adaptés aux exigences de la fonction ;
- L'absence de données statistiques sur la répartition des effectifs enseignants par profils (MEF,PEF,PES) qui empêche de monter des opérations de perfectionnement mieux ciblées, et d'assurer une plus large couverture de l'ensemble des formateurs et un meilleur suivi dans la réalisation des objectifs fixés ;
- Les contenus, l'organisation et les styles d'animation adoptés dans la formation de formateurs qui sont peu adaptés aux attentes des formateurs et aux objectifs visés par ces actions ;
- Le manque de maîtrise des pratiques d'évaluation des compétences acquises par chaque formateur au cours des opérations de perfectionnement ;
- L'absence d'une gestion prévisionnelle des plans de perfectionnement des formateurs par les établissements de formation le mode d'organisation de type résidentiel mis en place, le choix des thèmes et les contenus arrêtés de façon intuitive, mais aussi le sentiment que ces perfectionnements ont peu d'impact sur leur plan de carrière qui rendent ces opérations peu attractives au regard des taux élevés d'absence enregistrés jusque-là.. Les formations initiales techniques et pédagogiques des enseignants sont peu à peu abandonnées, au profit d'un recrutement de professeurs contractuels ou employés à temps partiel pour qui aucune formation n'est prévue.

Dans cette perspective, l'acquisition de connaissances et de savoir-faire ne peuvent, à eux seuls, permettre aux formateurs d'agir efficacement, par des réponses adaptées, à tous les types de demande en formation qui seront exprimés. Cela implique de la part des formateurs des attitudes et des comportements nouveaux qui élargissent leur champ de compétences, et qui favorisent par l'autoformation leur adaptation continue aux nouvelles exigences du métier de formateur.

L'appropriation de telles compétences nécessite la mise en œuvre de mesures d'accompagnement qui, traduites en actions de formation, permettront aux formateurs de s'investir dans des tâches plus complexes, notamment :

- Les techniques d'analyse, de diagnostic et d'études de poste en milieu professionnel et de définition des besoins en formation
- Les techniques d'audits et d'ingénierie de la formation.

Les techniques de planification, d'organisation et de gestion des opérations de formation, de reconversion et de recyclage en alternance à l'endroit des travailleurs. Les établissements privés de formation, qui connaissent également une évolution rapide et importante et dont la contribution à la formation est de plus en plus reconnue, nécessitent que leurs formateurs, du moins ceux employés de façon permanente, soient pris en charge dans le même processus de formation et de perfectionnement que leurs collègues des établissements publics.

Les résultats des évaluations du système de formation, notamment au niveau des programmes et des acquis et pratiques pédagogiques des enseignants, incitent à revoir un curriculum en prenant en considération ses points forts et les insuffisances constatées: parmi les constats négatifs récurrents dans les dispositifs de formation des formateurs, on trouve, par exemple, la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'enseignants à résoudre des problèmes, la prééminence des méthodes transmissives( Au lieu d'aider les stagiaires à modifier et à améliorer leurs structures cognitives, leurs attitudes :croyances-valeurs-schémas mentaux...., )le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs...ces dispositifs de formations des formateurs non pas eus un impact réel en terme de performance améliorées

Les questions de l'éducation et de la formation sont corollaire sur le plan individuel, sont constellées à la problématique du changement, le changement pédagogique touche la personne voilà où réside la chance de la formation en cours d'emploi. La formation doit amener les enseignants vers une plus grande professionnalisation : Pour cela il sera nécessaire de les aider à se créer une identité professionnelle en s'appuyant sur leurs pratiques professionnelles.

Dés lors, si toute formation est déformation selon Platon et si toute action de formation est destinée à provoquer des changements d'un état initial à un état projeté, et que par cette mesure de perfectionnement, remaniement du stock de connaissances jugées obsolètes, on vise des transformations de l'acte pédagogique, afin qu'il soit mieux adapté aux individus et aux nouvelles contraintes techniques et organisationnelles. Si on vise aussi une réactualisation permanente pour que les qualifications ne dépérissent pas, cette nébuleuse en expansion que constitue l'univers de la formation gagnera à se démarquer de nos actions ultérieures tout en les prenant comme paramètre de départ, faute d'aboutir à un résultat mitigé en termes de performances. Car la rupture d'équilibre et la contradiction sont nécessaires et produisent le mouvement contre le règne du permanent, de l'immuable, du figé. La formation des formateurs si coûteuse à la nation<sup>6</sup>, ne

---

<sup>6</sup>- Le Ministre chargé de l'éducation : ABOU BAKR BENBOUZID a annoncé pour le dispositif permanent 07,1 milliard de Dinars, pour le dispositif temporaire : "programme de formation des enseignants, étalé sur

saurait s'inscrire dans la logique des réformettes, celle des échecs. *L'éducation doit donc suivre cette demande sociale en aménageant certes des approches pédagogiques nouvelles*, mais dont on devrait percevoir l'évolution à travers les changements des modèles d'apprentissage interrogés pour construire le curriculum. On assiste actuellement à un changement de paradigme éducatif qui insiste davantage sur le processus d'apprentissage. Cela signifie que l'élaborateur du programme et l'enseignant accordent un intérêt particulier à l'élève, autrement dit à ses besoins et à son environnement, à son imaginaire, à son rythme d'apprentissage *ainsi qu'à ses stimulations et ses motivations*.

Il s'agirait bien alors, de s'affranchir de la logique de consommation des connaissances, d'un savoir prédigéré, de recettes et de procédures à appliquer mécaniquement, car cela produit des comportements non transférables puisque non conceptualisés mais aussi de comprendre de façon active et non passive dépendant ainsi du savoir des autres. Il s'agirait pour eux de faire autre que du suivisme, de répéter les modèles reçus ou reproduire les "bonnes conduites". Il serait question d'amener ces "se formants" à une possession de "soi", à agir et réagir en situations d'incertitude, à réfléchir sur leurs propres pensées et celles des autres, à conscientiser, prendre du recul vis à vis de leurs pratiques pour dégager justement le **sens** et les écarts par rapport aux finalités posées préalablement. L'heure serait celle des attitudes d'auto-responsabilisation de l'enseignant et par voies de conséquences reconnaître le "droit de l'élève à la responsabilité pédagogique."<sup>7</sup> Sinon à gérer :

- Et d'un, la croissance quasi exponentielle de cette somme de connaissances, de cette masse de savoir qui s'auto génère et ne cesse d'évoluer. Ce savoir en perpétuelle réinvention, ce savoir "provisoire" en "devenir" qui redéfinit désormais la science comme construction et non plus comme contemplation ou révélation. Et ainsi leur permettre de réinvestir progressivement leur capacité générale d'adaptation permanente au rythme de la sophistication galopante des technologies de l'information et de la communication, ainsi que leurs capacités à apprendre et apprendre à apprendre encore<sup>(26)</sup> dans une logique de la continuité, de la prise en charge autonome de leur présent comme de leur future dans une prospective responsable.

***La formation n'est pas juste synonyme de transmission de connaissances, mais de capacité à rendre ces dernières transmissibles. Elle est surtout développement chez les praticiens actifs d'une nouvelle Culture pédagogique continue.***

- Et de deux, l'évolution des perspectives (du projet sociétal; de l'idéologie des transformations pédagogiques du projet éducatif, des valeurs des programmes scolaires); la panoplie des manuels, l'éventail des méthodes qui ne demeureront pas les mêmes, la diversification des modes d'enseignements, et partant de là, à développer en eux (en tant qu'enseignants) l'aptitude à concevoir et à mettre en œuvre, à faire varier

---

cinq ans coûtera la somme de 07 milliard de Dinars" lors da la séance de questions orales- Devant l'APN - le Mardi 6- Juin 2000.il est de 05 milliard de Dinars pour le dispositif à distance.

7- Cet avis nous le partageons avec PHILIPPE MERIEU. Lire à ce propos 'il n'y a d'apprentissage véritable qu'en auto-formation." In le dossier – Faut-il avoir peur de l'autoformation ? - Les Cahiers pédagogiques N° 370 - Janvier- 1999. P 54



des situations d'apprentissages favorisant l'appropriation des savoirs, les acquisitions efficaces et durables des compétences, la compréhension des connaissances par un public de "se formant" divers dans chaque classe, divers chaque année. Aussi ses formateurs seront en mesure d'improviser, d'anticiper, d'adapter leurs comportements, leurs actions en fonction de situations nécessairement imprévisibles non répertoriées, pour lesquelles, ils n'ont pas été préparés, voir formés.

**La formation développement de réflexion sur l'action. Le formateur réflexif, ainsi est un praticien expert, un professionnel qui permet à chacun de trouver, tout en sachant que c'est à chacun de trouver.**

Plus encore, il faudrait comprendre sur quel modèle de transmission des connaissances elle reposait, elle repose elle devrait reposer ? quelles modalités de formation propose-t-elle aujourd'hui à ses acteurs pour qu'ils puissent comprendre, comparer, choisir, évaluer, développer de nouvelles aptitudes, devenir les auteurs de modèles pédagogiques personnalisés qui leurs permettront justement en intervenant sur leurs milieux d'exercices, d'améliorer leurs pratiques ordinaires, et au delà, d'infléchir l'évolution de la société, à faire passer le pays à un stade décisif de progrès, en répondant à des exigences d'efficacité de qualité et d'organisation.

Reconstruire l'Algérie de la formation qui contribuera à rendre possible demain encore l'Algérie semble être le mot d'ordre.

Cependant vouloir réussir cette mutation de perspectives, modifier les paradigmes, aider à remplacer une façon d'interpréter le monde par une autre, vouloir que les initiatives "finalités" en cours aient des répercussions au niveau de la réalité "pratiques", effectuer des transferts d'apprentissages ( de compétences) dans des situations professionnelles concrètes, relever le grand défi que représente la réduction des échecs, vouloir une véritable **contribution à l'amélioration de tout un système éducatif**, vouloir une "école rentable", c'est d'abord pouvoir mettre en œuvre des démarches didactique-psycho-socio pédagogiques visant l'intelligibilisation des pratiques et modes de formations.

C'est affranchir le "se formant" de la domestication du formateurs<sup>1</sup> en le dotant d'une méthodologie intellectuelle. Lui apprendre à devenir qualifié, ce n'est pas lui apprendre un savoir (menace d'obsolescence.) mais lui apprendre comment l'apprendre, comment utiliser ce qu'il a appris.

Autrement dit, il s'agit de se reconnaître comme sujet dans ses apprentissages, sujet de sa formation et reconnaître autrui comme tel, pour une signification commune, pour une autonomisation de tous. Car peut-on raisonnablement vouloir rendre les élèves acteurs avec des enseignants agents ? Rendre des enseignants sujets avec des formateurs assujettis ? vouloir un apprentissage centré sur l'apprenant avec une formation non centrée sur l'enseignant !

Enfin, il s'agira tout bonnement d'être sujet - acteur de son parcours transformationnel au sein d'une rencontre interindividuelle, et ce pour que chacun puisse s'enrichir de la diversité d'autrui.

*Toute formation des formateurs se voulant un véritable levier pour aider à sortir de l'échec, en conséquence contribuer à améliorer la réussite du système éducatif se doit de développer une culture de la pensée critique "critical thinking"<sup>9</sup> par l'entremise de procédures de réflexion métacognitive au sein d'un dispositif pédagogique.*

Encore conviendrait-il, dans ce cadre, à amener les formateurs à renoncer à l'idée que la formation c'est juste informer, transmette un savoir déjà fait, c'est seulement se centrer sur les contenus théoriques à faire acquérir, mais se centrer sur la pédagogie et accepter qu'également la formation c'est se préoccuper du modèle de transmission du savoir, des moyens à employer, des **démarches à mettre en œuvre pour rendre ce contenu transmissible**.

La formation n'est pas seulement acquérir un niveau plus élevé en savoir, mais aussi en capacité de réflexion de prise de décisions, d'analyse nécessaire pour mieux appréhender les problèmes posés et /ou qui se poseront.

Afférent à ces mises en lumières de notre hypothèse incitante à des distanciations par des pauses méthodologiques lors de la formation, et suite aux soucis de clarté et d'opérationnalité, pour passer d'un "savoir que" à un "savoir comment", nous étayons par deux autres hypothèses qui s'énoncent ainsi :

- Le formateur a tout avantage à faire prendre connaissance, prendre conscience par le "se formant" lui-même, de ses structures cognitives<sup>10</sup> et l'amener à réfléchir sur ses procédures mentales ou leurs produits, et ce par le dépassement d'un obstacle intellectuel lors d'une "situation problème".
- Le formateur a tout avantage à aider le "se formant" à conscientiser par l'acceptation de "l'auto" - régulation de ses propres structures cognitives, pour l'enrichissement de son répertoire, et ce dans une situation de Co-élaboration avec autrui.

En somme, la clef de la réussite serait dans ce qui nous élèvera au rang d'êtres humains visant un plus de la pensée intellectuelle, intelligente. La qualité de l'enseignement visée à travers les dispositifs de formation en cours d'emploi n'a de chance de se réaliser qu'à travers le développement progressif d'une culture de l'innovation auprès de partenaires impliqués, participatifs et conscients de l'enjeu de cette action.

Ainsi en opérant des expériences métacognitives, en se concevant en tant qu'homme de volonté, observateur, penseur, critique, analyste, régulateur de ses propres actions, tout en rapprochant ses conceptions de celles d'autrui, en conquérant, le statut de sujet épistémique, aussi à la fois une conscience de "soi", une culture de coopération et en construisant par lui avec l'aide d'autrui de lui-même, (La connaissance cohérente est un produit de la raison polémique selon Bachelard) il accédera à son humanité libre, donc responsable. En un mot la formation est une

---

\*Ici en parlant de "domestication" nous nous inspirons de la formule de MICHEL DEVELAY dans sa préface de "la métacognition, une aide au travail des élèves." ESF- 1997. P 11.

9- Une pensée critique, réflexive liée à la capacité d'acquérir et d'utiliser des connaissances. Lire à ce propos : la formation de la pensée critique. Théorie et pratique JACQUES BOISVERT. DE BOEK

<sup>10</sup>- Nous faisons référence ici, par "structures cognitives" au potentiel cognitif et affectif : Représentations, Conceptions, Acquisitions antérieurs, Attentes, Expériences, Peurs, Rejet, Souffrances.....

chance, non seulement pour combattre l'échec, mais pour accélérer la professionnalisation du métier d'enseignants et les mutations de l'école. Encore faudrait-il la saisir. Bien former c'est installer après une crise nécessaire, une identité professionnelle suppose disponibilité, souplesse, envie-engagement de la part de l'enseignant qui se concentre alors sur sa relation à l'élève et non plus sur la certitude que le savoir que le savoir qu'il doit transmettre est indiscutable. C'est la Neolution (à venir)

Le secret de la réussite est peu être relativement simple, il s'agit de toucher les enseignants dans ce qui les concerne non pas seulement en tant qu'enseignants ...mais aussi et surtout en tant qu'humains préoccupés de ce qu'ils sont et de se qu'ils deviennent

La démocratisation passe par la formation, elle offre aux personnes venus se former l'exercice d'un nouveau droit, celui de la propriété sur l'espace-temps formation, elle réalise les conditions externe de la liberté .Ce faisant, elle place les participants sur la logique d'avoir à donner du sens par eux-mêmes à leur espace-temps, et les amène à prendre conscience de la nécessité de s'interroger sur ce qui fait sens en eux. Dès lors peut advenir le temps de la responsabilité, par l'élaboration d'un projet résultant des choix personnels et des stratégies d'intégrations des contraintes de son environnement.

Former c'est amener les enseignants à une plus grande autonomie qui exige d'eux une plus grande responsabilité et une plus grande rigueur déontologique

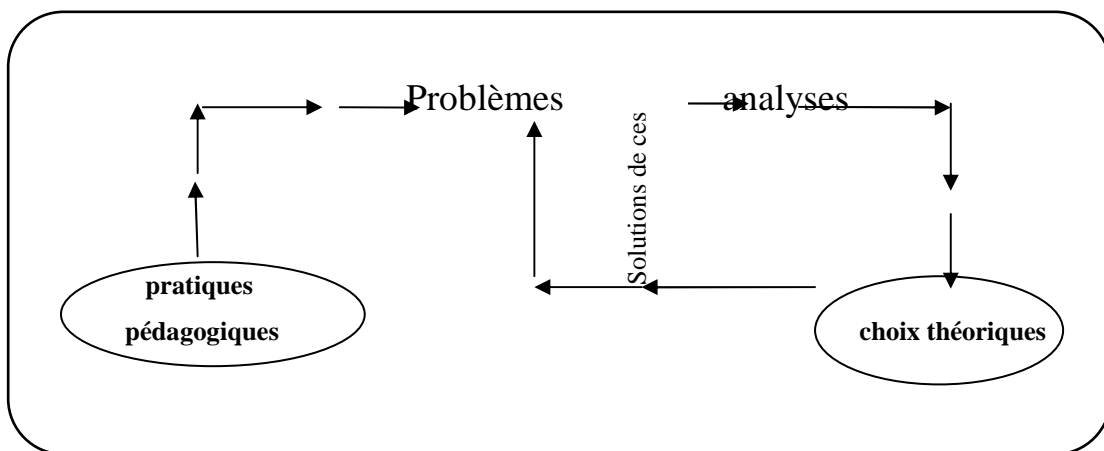
### **Pistes de réflexion à développer**

En partant d'exemples de pratiques transitant par le théorique et revenant vers elles, et tout en partageant la vision de M.Develay, pour qui « une pratique ne prend toute sa signification que dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques » et qu'inversement, « les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques », notre souci se situera dans le créneau d'intégration et le transfert des préoccupations théoriques, celui de leurs répercussions, transpositions, et utilisation optimale en classe : Concrétisation liée à leurs application dans des activités productives de compétences.

Nous ne nous contentons pas de défendre des principes abstraits, mais œuvrons par cette méthode expérimentale pour un plus de transformation professionnelle et personnelle. Autrement dit, cette mise « en essai » des fondements théoriques, objet de notre travail se verse dans la logique de la rationalité corrective qui dépasse celle de la simple constatation des faits ou celle des plaintes impuissantes, ou encore l'énumération linéaire.

En se prêtant à cet effort, suite à une première exploitation des données du terrain ( chose qui nous a permis dans un premier temps de construire, de cerner nos hypothèses) à partir d'une pré-enquête « 1998-1999 », et après avoir synthétiser des éléments de réflexion fruits d'une description systématique des pratiques réelles des formateurs et des enseignants, force a été de constater qu'il semblait exister une sorte de refus des enseignants en exercice de se former. Ils alimentaient des réactions mitigées à l'égard de la formation professionnelle contenue , rejetant alors le modèle de la figure A. Cependant, ceci n'est pas typique à l'Algérie car certains pédagogues affirment que :

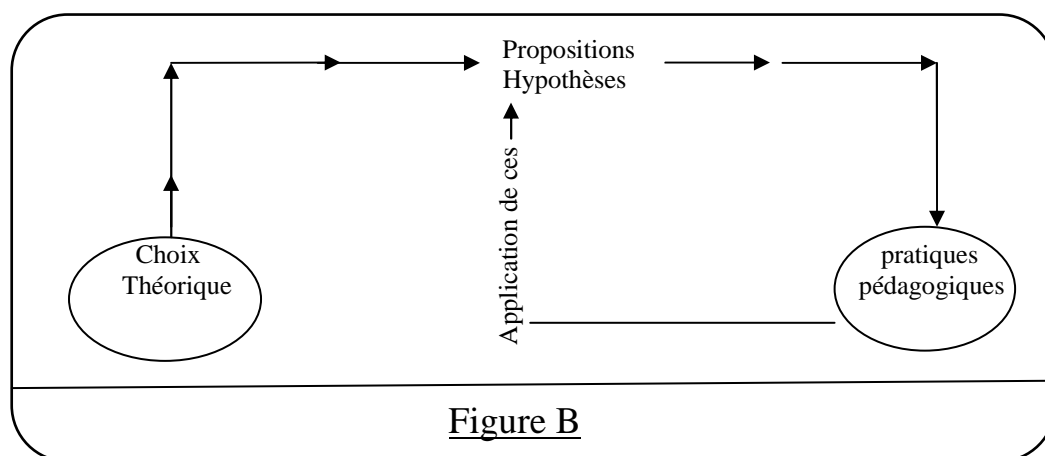
« Le monde des enseignants au sens large, en a une vision négative, de l'avis même des formateurs. La formation touche une minorité d'enseignants. Elle est souvent rejetée, ignorée, voir contestée. »<sup>36</sup>



**Figure A**

On a pu donc s'interroger sur les raisons de cette croyance, en quoi la formation continue ne semble pas répondre aux attentes des enseignants. Nombreux sont ceux à penser que seule la pratique serait formative.

Apprendre à enseigner ne peut résulter que de l'expérience que l'on acquiert sur le terrain affirment –ils. La pédagogie est faite de dons, de qualités innées que l'on porte en soi(...) et qui ne sauraient être capturées par la raison. Réagissant comme si les parcours de formation continue n'avaient pas eu un quelconque impact sur leur vie professionnelle, ils nient ou renient si l'on ose dire « l'efficacité » de cette expérience. Ils rejettent ainsi le modèle B.



Es-ce pour autant qu'il faille considérer que la formation sur le tas est meilleure que la formation professionnelle ? Que reprochent – ils à cette dernière au juste ?

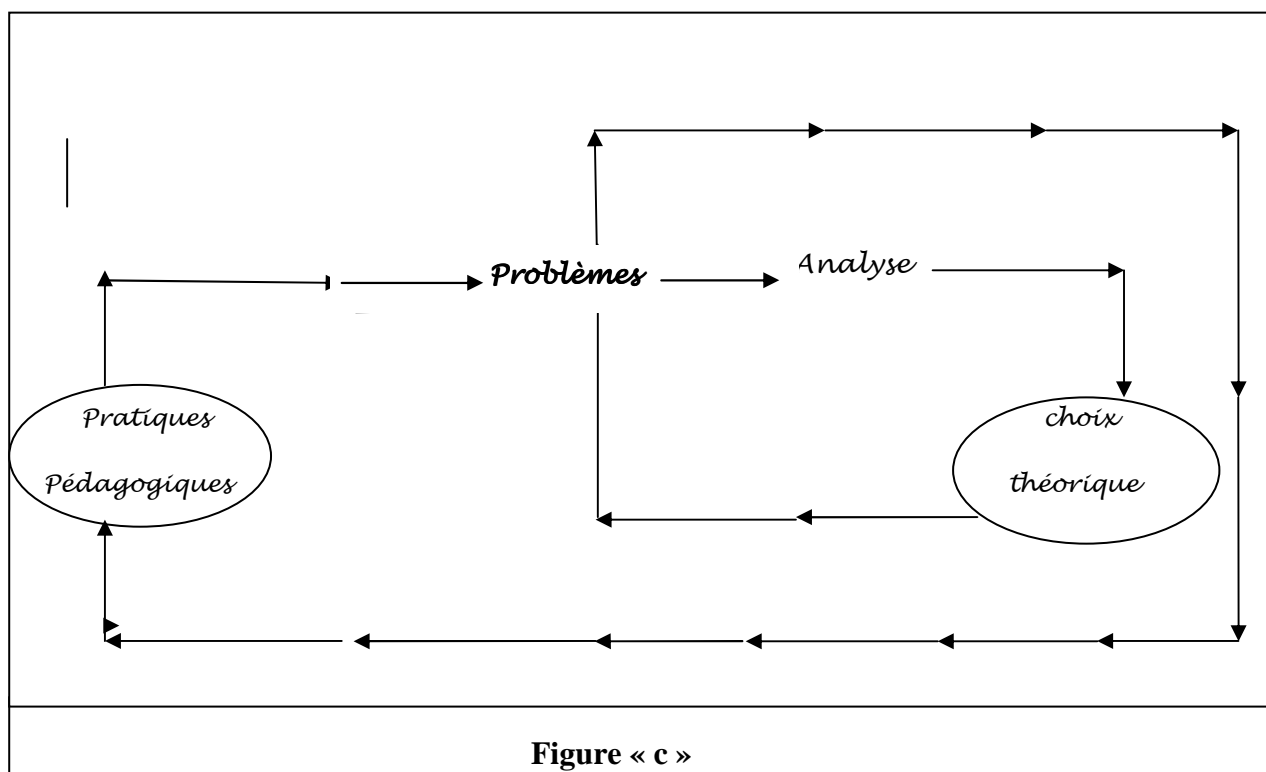
Les enseignants critiquent la formation professionnelle qu'ils reçoivent, la considèrent comme étant « nuisible » car trop éloignée, inadaptée aux réalités du terrain.

La première classe peut laver un enseignant fraîchement sorti de l'école normale de toutes ses illusions et de toutes ses ambitions. Cela vaudra dire que sa formation n'a pas tenu compte des conditions effectives de la pratique, qu'on lui aura parlé d'une école qui n'existe pas.

Puisque la majorité des enseignants et même des pédagogues semble élire l'expérience et opter pour une formation articulée à la pratique : Rien ne vaudrait une formation « par le vécu », un recadrage s'impose pour qu'il n'y ait plus de rejet de la formation académique institutionnelle, continue ou initiale soit-elle. Pour cela, ils développent un modèle dans lequel une activité théorique ne pourra être formatrice si elle ne s'éloigne et vagabonde loin des pratiques.

Nous pouvons arrêter là le cheminement de notre pensée, le modèle « c » semble adéquat avec leurs aspirations, voir attentes :

Cependant, imaginons maintenant une formation professionnelle qui a pour soubassement de départ les pratiques réelles. Ils iront bien sûr se former, car ils veulent une réponse aux problèmes qu'ils rencontrent. La formation n'a de sens que si elle propose un outil pour résoudre ces derniers.



Ils cherchent une solution adéquate aux problèmes rencontrés...La formation n'aurait de sens que si elle proposait une solution. Ainsi la logique voudrait que puisqu'ils sont friands de canevas à appliquer, de patrons de situation, autant leurs en donner et ainsi notre effort de réflexion s'arrêterait à ce stage.

Nous réagirons en nous contentant de produire des recettes, respectant et prenant en considération les problèmes surgis en classe. , On se conformerait donc au modèle « c » à la satisfaction générale. Et ainsi serait-il remédié au désenracinement de la profession enseignante.

La formation continue s'inscrirait dans une logique de continuité, visant à palier par des éclairages théoriques, les problèmes pratiques.

Mais le seront-ils, si nos recettes, techniques ou innovations imposées ou proposées ne les convainquent guère ? Et s'ils sont inadaptés ne provoqueront-ils pas des écarts entre théorie et pratique, tant les situations diffèrent les unes des autres ? Ce qui est valable aujourd'hui le serait-il encore demain ? Et ce qui l'est lors de situations d'enseignement apprentissage dans les grandes villes, le serait-il pour ceux des villages ?

Les « recettes » sont des savoirs figés dans une situation donnée et qui peuvent devenir très vite inexploitable face au fait incertain et mouvant du terrain. Si notre expérimentation s'inscrit dans cette logique, en développant un discours prescriptif en terme de modalité injonctive (doit et ne doit pas – capable...) et en jouant au médecin qui diagnostique une maladie et prescrit une ordonnance sensée palier et

éradiquer le mal, ce traitement restera t-il l'éternel miracle curatif ou sera-t-il sclérosé et dépassé par de nouvelles thérapie ? Sera-t-il indivisible et unique à prescrire à tout un chacun ou devrait-il varier et s'adapter au besoin du mal ? Et en dernier lieu sa prescription se ferait-elle sur des similitudes de symptômes ou prendrait-elle en ligne de compte la spécificité ?

Ceci nous amène à nous poser des questions, quand au bien fondé de ces choix pédagogiques. Les routines, c'est des ajustements plutôt que des remises en cause des méthodes usitées. N'es-ce pas que l'expérience sédimente des schémas d'action que les enseignants intériorisent sans s'en rendre compte, transformant les stratégies en automatisme. N'es-ce pas que croire (en les recettes) aveuglément mène à un dogmatisme sclérosant. Lorsque VAN DER HAREW.J.M nous parle « d'élèves robotisés », nous pensons à leurs enseignants.

Ne serait-il pas plus judicieux de doter les enseignants d'outils leur permettant d'analyser leurs actions, afin qu'ils soient capables de raisonner leurs pratiques, en fonction de l'inattendu.

Nonobstant la transfusion de recettes à des enseignants cantonnés dans des attitudes passives par le truchement de la formation, en faire au contraire de cette dernière un moment où ils apprennent à devenir « médecins » et ainsi être en position de diagnostiquer par eux-mêmes, de critiquer les performances existantes et d'innover par rapport à elles, voir mettre en œuvre de nouvelles pratiques, seuls et selon leurs propre initiative en se posant des questions et en résolvant les problèmes.

En fait, les armer en mettant à leurs dispositions des outils de travail qui les laissent élaborer eux-mêmes et à leur guise, leurs stratégies alternatives, c'est leur apprendre à réfléchir sur ce qu'ils font, les conséquences de leurs actes, et ce qu'ils pourraient faire. C'est les amener à comprendre d'eux même ce qui n'allait pas et à prôner les moyens du changement, (étant donné que ceci émane d'eux cela réduira les réticences du changement, d'où autres processus de formation : documentaires...), se servir d'un révérenciel existant, dans une démarche d'innovation pour relire ce qu'ils font ou ce qu'ils cherchent à faire. « S'aider du déjà la pour créer du nouveau possible... » Nous dit p.Meirieu\*.

Comment faire concret ?

Nous nous sommes atteler à réfléchir sur un éventuel moyen par lequel on mettra les sujets en dynamique d'auto apprentissage : On dotera ces « se formants » d'une méthodologie intellectuelle susceptible de faciliter l'usage conscient de type de pensée qu'ils utilisent, à une stratégie concrète capable d'améliorer les styles didactiques par les pratiques pédagogiques face aux nouvelles exigences.

Remettre en cause certaines conceptions, corriger leurs « passé professionnel », habitudes de travail intellectuel, serait une occasion de réorganiser en expliquant leurs structures cognitives, et ainsi ils seront capables de réfléchir dans le terme de la prospective par un regard rétrospectif.

Pour lors, nous offrons un support, contribution à la réflexion qui ne se veut nullement une solution, bien au contraire un outil d'aide pour que tout un chacun devienne ou essaie du moins de devenir « solutionneur du problème ». Ces stratégies concrètes propices au développement d'habilités visent à l'intégration des difficultés qui surgissent lors du parcours » transformationnel » des formés en une conceptualisation commune, libre adhésion des acteurs de la formation et elles les amènent aussi à modifier leur style d'interaction pour un meilleur professionnalisme

---

\*Philippe Meirieu : Enseigner scénario pour un métier nouveau p.126

Notre propos n'est pas d'élaborer des modèles d'analyses à appliquer à la pratique, mais l'utiliser pour une aide aux praticiens à expliciter le leur. D'ailleurs, cette volonté de généraliser une recette qui soit solution définitive est une utopie. « La succession des modes en pédagogie en témoigne. Cette constante quête de solutions toutes prêtes est vaine ».

C'est lors et par la concertation, en situation d'investigation des enseignants pour une amélioration de leurs actions pédagogiques, leurs pratiques d'enseignement-apprentissages, que s'insère notre contribution, mise en place d'aptitudes qui favorisent des compétences méthodologiques : Pratiques de formation coopérative qui jaillissent des mains mêmes des enseignants, gestionnaires des essais de solutions, car inscrits dans des projets d'avenir. « Rien ne vaudrait une formation par le vécu » affirme Tochon Fu.

Ceci se faisant, loin de toute prétention d'un détient aussi minime soit-il de la formule magique adéquate, d'ailleurs comme le dit si bien Saint Exupéry :

« Dans la vie, il n'y a pas de solutions...il y a des forces en marche, il faut les créer, et les solutions suivent »

Si un changement de mentalités amène un changement de pratiques, l'inverse est aussi vrai, donc notre plan d'intervention se veut une « ébauche », une émanation de réponses à la question relatives aux activités et matériel didactique propice au développement d'habilités, ceux de la métacognition conscientisable, entre autre, une utilisation créative, de devenir conscient de leurs activités, devenir capable d'avoir un retour évaluatif sur cette acquisition. En renforçant la formation, nous pouvons amener les enseignants à une plus grande autonomie. Celle-ci exige d'eux une plus grande responsabilité et une plus grande rigueur déontologique.

Instaurer une pratique réflexive chez les enseignants (connaissance et conscience que possède un sujet de son fonctionnement cognitif) maitres du jeu de leurs formations, conduit chaque formé au centre de lui-même, et l'amener à définir son projet de formation en terme de compétence méthodologique.

Ce plan de formation, curriculum nous l'avons subdivisé en modules, chacun visant la maîtrise d'une compétence bien définie. Cela se faisant en séquences : Unité de formation permettant d'atteindre des objectifs encore précis, analysables en indicateurs, indices observables.

Notant qu'ici tout en tendant vers le développement de capacité transversale, cela nous permet en équipe de concevoir, au delà des compétences propres à chaque discipline une pédagogie commune en action profonde puisqu'elles ne sont pas observables mais se manifestent à travers des indicateurs liés à une compétence où elles sont engagées.

Notre matériel didactique, ainsi que notre modalité de formation :Par « simulation /travail d'équipe » « jeux éducatifs, observation »,discussions de groupe..., vise à entrainer , à amener ces acteurs de la formation continue, à un agir pensé(à penser), à un agir réfléchi, à réfléchir pour un changement d'attitudes, de comportements propres à aider les élèves à stabiliser des procédures à améliorer leurs efficacités cognitives, à comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils travaillent et prendre à leur tour conscience de leurs méthodes de pensée. Grace à ce métronome l'on cible une participation active des « se formants », une autonomisation responsabilisante (il est



aisé d'affirmer, mais comment réaliser cette formation éducative, cette prise aux activités de groupe.)

Au regard de cette première analyse, interprétation, issue de notre recherche, notre matériel didactique, notre méthode préconisée ont été donc objet après leur conception et avant le processus de validation, d'une « réflexion » résultat d'une collaboration. Nous nous expliquons :

D'abord l'on a pu avec l'aide d'un groupe d'enseignants (team – building) concerné et non concerné par le crédit stage de formation d'une même agglomération de la ville d'Arzew savoir réseau du post fondamental, maillon intermédiaire entre l'école fondamentale, la vie active, et les études supérieures (université), étoffée et enrichir notre instrumentation après la leur avoir présentée. Ceci dans le but d'une éventuelle utilisation, application concrète au sein des classes. Leurs idées, témoignages de ces Co-formateurs seront déterminantes pour passer de la gestation au jaillissement de cette méthode, qui les mettra par une « simulation » théâtralisation véridique dans des situations d'auto formation, d'auto régulation par la métacognition.

L'année scolaire « 99-2000 » sera ainsi celle de l'expérimentation si nous osons le dire. Année où l'on testera la teneur de nos hypothèses. Elle sera aussi celle des apports critiques des spécialistes en la matière : Ceux de l'université Lumière II de Lyon en l'occurrence, ainsi que M<sup>er</sup> Michel Develay. Leurs commentaires suggestions seraient d'un apport indéniable ne serait-ce qu'en ce qui concerne l'avancement de notre réflexion (lors du stage de 15 jours en mars 2000) double réflexion à l'époque théorique et pratique.

Reste que ce matériel a été perçu par les enseignants comme une aide à une meilleure formation méthodologique, d'où désir de l'utiliser après avoir aidé à le construire.

L'approche par les compétences adoptée comme principe organisateur et structurant des nouveaux programmes devrait s'accompagner d'une façon différente d'enseigner, d'organiser les relations dans la classe et d'évaluer. La conception de l'apprentissage qui se réalise par une suite d'acquisitions séquentielles et cumulatives de savoir et savoir faire, organisés et distillés par une source externe, devrait céder la place à une autre vision de l'apprentissage qui le conçoit comme résultant de l'activité propre de l'apprenant, dans des situations où l'expérience active de l'élève est fondamentale pour la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences. Les modèles de l'apprentissage sous tendus par l'une ou l'autre des deux conceptions ne peuvent se superposer. L'un conçoit la connaissance, enjeu principal de tout apprentissage, comme quelque chose qui se transmet de l'extérieur, alors que pour l'autre la connaissance est fondamentalement quelque chose qui se construit par le sujet apprenant et qui ne peut émerger que de son vécu, ses perceptions et l'activité personnelle. Il est bien évident que la transposition dans le domaine de la pédagogie de ces deux modèles implique deux manières différentes de penser, d'organiser et de gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Le changement de paradigme doit donc se traduire impérativement par un changement de contexte d'apprentissage et de pratique pédagogique.

Dans le premier modèle, l'enseignant est l'acteur principal. Il arrête les objectifs du cours, découpe les contenus selon le dosage qu'il juge le plus approprié aux capacités d'attention et d'assimilation des élèves et les organise selon une

progression séquentielle, sans tenir compte des particularités de développement et de fonctionnement de chaque élève. Il transmet ensuite les contenus préparés, en prenant la précaution de varier les procédés et les moyens : exposé, illustration, démonstration, application,...etc.

Dans ce contexte, il est attendu des élèves qu'ils suivent attentivement les explications et démonstrations de l'enseignant, exécutent ses consignes et se conforment à la progression et l'organisation arrêtées par l'enseignant.

Le deuxième modèle, fondé sur la mobilisation, l'intégration des ressources et le développement des compétences implique un tout autre contexte d'apprentissage. Dans ce nouveau contexte, le rôle de l'enseignant consiste à créer pour les besoins de l'apprentissage des situations et des environnements aussi riches que stimulants et pertinents par rapport à la compétence visée. Cette pertinence ne peut se définir en ignorant les caractéristiques individuelles des élèves, et les interventions, choisies et modulées en fonction de leurs capacités et de leurs besoins, visent à faciliter leur cheminement vers la maîtrise et l'appropriation des ressources à mobiliser pour résoudre un certains nombres de problèmes complexes. Les caractéristiques de ces problèmes devraient s'apparenter ou se rapprocher le plus possible de situations réelles de la vie.

Les élèves sont immergés dans des situations d'apprentissage où ils doivent se montrer entreprenant, coopérants et "se démener" pour acquérir, avec l'aide de l'enseignant, les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence visée. Ils s'activent, sous l'œil attentif de l'enseignant, à les mobiliser dans des situations assez pertinentes et signifiantes, constituées de tâches à traiter ou de problèmes à résoudre. L'enseignant doit être assez perspicace pour saisir les moments appropriés pour intervenir en médiateur entre d'une part les connaissances et les diverses ressources couvrant la compétence visée et d'autre part l'élève en quête de ressources pour la construire.

La logique réitère l'importance de ne pas perdre de vue que le changement des représentations et des actions est un processus qui requiert temps et énergie. Même si les dispositifs mis en pratique n'ont pas permis une certaine évolution et transfert de compétences hors du contexte de formation, il n'en demeure pas moins important de mieux comprendre encore comment s'effectue le processus de changement, d'enrichir le répertoire disponible des interventions qui prennent en compte les caractéristiques des dispositifs efficaces que nous avons identifiées et d'élaborer de nouveaux outils d'évaluation de l'apport des divers dispositifs de formation continue. Certains facteurs internes et externes au système éducatif expliquent l'opportunité d'une réécriture ou d'une refonte d'un curriculum.

Toutefois, la mise en place d'une rénovation pédagogique impliquant l'adoption d'une approche pédagogique donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une «contextualisation» garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée ; cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants ; mais au plan collectif et macro structurel, elle se conçoit à plusieurs dimensions .Pour nous aujourd'hui en Algérie la dimension liée aux potentialités réelles des enseignants, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective reste très importante voir primordiale .

Limiter un objectif terminal d'intégration pour le cycle de formation ou l'année. La première tâche à effectuer est de préciser un profil de sortie de l'enseignant soit à la fin de chaque année soit à la fin de la formation. Dans le premier cas, on opère une démarche descendante la troisième à la première année, par exemple, en pensant aux situations d'apprentissage correspondantes ; dans le second cas, le développement des compétences et leur progression s'effectue par paliers (un palier de compétences par année). Ce profil sera exprimé à l'aide d'un objectif terminal d'intégration (OTI), concept central, qui polarise, en les intégrant, les compétences de la même année ou de l'ensemble du cycle. Pour le formuler, le concepteur du curriculum se réfère ainsi à un ensemble de situations et se pose la question suivante : à quel type de situations l'enseignant doit-il faire face dans sa pratique professionnelle?

Dans un deuxième temps, les élaborateurs du curriculum procèdent à la délimitation des compétences en décomposant l'OTI et en prévoyant leur progression et leur cheminement selon différents paramètres : le niveau de complexité de la tâche demandée, le niveau d'autonomie exigé de l'enseignant, ou encore le nombre de démarches à suivre dans la résolution d'un problème...)

L'organisation des compétences peut se réaliser en procédant à une répartition par sphères d'activités (oral, écrit, ...ou par type d'activités (production d'un texte descriptif, production d'une argumentation contenant une description...) Identifier les ressources mobilisées par chaque compétence On entend ici par ressources l'ensemble des savoirs (connaissances, informations, notions...), des savoir-faire (transformer une phrase affirmative en phrase interrogative...style directe au style indirecte ) et des savoir-être (écouter son interlocuteur...) qu'on utilise pour réaliser une tâche complexe liée à une compétence ; là encore, c'est à l'aide d'un ensemble de situations qu'on parvient à réaliser l'intégration des ressources. Le texte du curriculum introduit dans une première colonne un ensemble de savoir-faire à mobiliser, dans une seconde, les savoirs correspondants et dans une troisième les activités à proposer à l'enseignant pour développer cette compétence auprès des élèves. Dans le souci d'une bonne contextualisation de l'opération de réécriture des programmes, il est opportun de tenir compte au préalable d'un ensemble de données:

les résultats fournis par une analyse aussi dépassionnée que possible de la situation pédagogique et didactique existante : les anciens programmes et les outils didactiques correspondants, la réalité des acquis des élèves, les entraves éventuelles au changement du curriculum et les diverses potentialités pour engager cette action ; les options éthiques, pédagogiques et méthodologiques mentionnées dans le référentiel des compétences préconisé par le Ministère de l'éducation afin de voir ce qui est transversal et ce qui est spécifique à chaque discipline scolaire; une imprégnation des élaborateurs des curriculums par l'approche pédagogique retenue et ses contours (en l'occurrence l'approche par les compétences dans ses fondements théoriques et ses implications pratiques).

De même, cette rénovation est à concevoir comme un processus comprenant des volets complémentaires impliquant des modalités assurant sa cohérence et les conditions de sa réussite : au plan institutionnel, il convient de mettre en place un

comité de pilotage au niveau du Ministère associant divers partenaires (représentant de la structure des programmes, des manuels scolaires, de la formation et de la gestion administrative des écoles...) et chargé du suivi et de la régulation des différentes actions engagées (rédaction des programmes, expérimentation, validation, application partielle ou totale de ces programmes...); une sensibilisation et une information des différents partenaires impliqués (les responsables du Ministère de l'éducation, les chefs d'établissement, les enseignants et éventuellement les parents d'élèves) s'avèrent utiles et nécessaires pour susciter leur adhésion à cette rénovation; une formation des formateurs et des enseignants dans le domaine de l'approche par les compétences devrait accompagner la réécriture des curriculums. Le pari de ces dispositifs de formation, conçues selon une démarche participative, est d'amener les enseignants à changer de comportements et de rapport au savoir et à l'apprentissage, de le conduire à être moins transmissif et de faire en sorte qu'ils aident les élèves à apprendre en les mettant dans des situations de production, de réalisation de projets et enfin qu'ils les évaluent à partir de situations-problèmes et de démarches de projet. Ceci contribuerait à réduire le décalage souvent constaté entre les ambitions institutionnelles liées à la rénovation pédagogique et la réalité de la classe et de l'apprentissage; l'élaboration des manuels scolaires devrait aussi s'inscrire dans la même perspective et refléter une méthodologie prenant en compte concrètement les principes de base de l'approche et en particulier celui de l'intégration des acquis; progressivement, le système d'évaluation, aussi bien dans sa composante certificative que formative, est appelé, certes progressivement, à se conformer à la logique d'une évaluation des compétences

La réforme par la formation n'a de chances de se réaliser qu'à travers le développement progressif d'une culture de l'innovation auprès des partenaires impliqués, participatifs et conscients de l'enjeu de cette action. Pour lors, vu les différentes réformes engagées sur tous les fronts, université, UFC, éducation nationale ...et avec la sortie de nouvelles promotions d'enseignants(L.M.D) peut-être, pourrait-on dire que l'école entrouvre une fenêtre d'espoir par laquelle, sans aucun doute, s'engouffrera le savoir, la connaissance, le mieux qui demain conduiront le pays sur l'arc en ciel chatoyant du progrès, du bien être.

---

Dans la présentation de cette orientation méthodologique, nous nous référons principalement aux travaux de X. Roegiers (2000). (Sachant qu'il fait partie du projet P

## Proposition d'une Grille d'évaluation de la compétence

### 1. Compétences relatives à la connaissance de l'élève

L'enseignant a une connaissance des différents styles d'apprentissage, des intérêts, de la capacité de concentration et de travail des élèves, de la psychologie des élèves, il

1. Observe le comportement des élèves pour approfondir la compréhension de l'enfant
2. Montre son engagement envers les élèves et leur apprentissage
3. Favorise la motivation face à l'apprentissage et au travail
4. Démonstre une sensibilité aux besoins des élèves et pratique une écoute active
5. Rend son enseignement pertinent aux élèves qui apprennent de diverses façons

### 2. Compétences relatives aux connaissances du curriculum Connaissance du curriculum et de l'enseignement

1. Utilise une pédagogie en lien avec le curriculum
2. Utilise du matériel pédagogique adapté aux besoins de l'apprentissage et de l'enseignement
3. Crée un milieu favorable à l'apprentissage
4. Évalue l'apprentissage de l'élève en conformité avec les stratégies d'enseignement et les attentes du curriculum

### 3. Compétences relatives à l'exercice de la profession (enseignement)

Ouverture d'esprit, gestion de la classe, réflexion sur la pratique, qualité de la langue et de la communication, intégration d'une variété de stratégies, d'activités et de ressources pédagogiques.

1. Respecte les étapes d'un plan de leçon
2. Obtient et maintient l'attention du groupe
3. Favorise la participation active des élèves dans les discussions en classe
4. Gère le temps d'enseignement
5. Fait preuve de professionnalisme et d'intégrité dans les jugements portés
6. Contribue à la vie scolaire (animation culturelle, activités scolaires)
7. Tient compte, lors de la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, des priorités en aménagement linguistique
8. Cherche à améliorer ses connaissances et ses habiletés pédagogiques

### 4. Compétences relatives aux contenus d'apprentissage

Connaissance de la matière, des attentes, des stratégies d'apprentissage

1. Lie le contenu, les attentes et les compétences à la vie de tous les jours
2. Répond de manière claire et précise aux questions posées par les élèves sur la matière enseignée

3. Rend les contenus accessibles aux élèves

<b>Indicateurs</b>
1. Connaissance de la matière, des attentes, des stratégies d'apprentissage
2. Lie le contenu, les attentes et les compétences à la vie de tous les jours
3. Répond de manière claire et précise aux questions posées par les élèves sur la matière enseignée
4. Rend les contenus accessibles aux élèves

5.

**COMPETENCE : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions**

<b>Indicateurs</b>
1. Evite toute forme de discrimination (sexuelle ou autre) envers les élèves, les parents et ses pairs.
2. Maintient une attitude positive envers tous ses élèves.
3. Maintient une attitude positive envers ses collègues.
4. Maintient une attitude positive envers la direction d'établissement.

6.

**COMPETENCE : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou un handicap**

<b>Indicateurs</b>
1. Adopte une attitude positive face à l'erreur et favorise l'entraide entre les pairs pour aider les élèves à s'améliorer.
2. Discute avec un ou des collègues de la pertinence des interventions qu'il a faites.
3. Anime régulièrement, en classe ou en atelier, des ateliers de travail qui permettent aux élèves de réaliser des activités d'apprentissage qui tiennent compte de leurs besoins et de leur caractéristique personnelle.
4. Fait exécuter des tâches en coopération, dans lesquelles les différences individuelles sont décrites comme des aspects positifs favorisant le développement intellectuel, affectif et social.
5. Adopte une pédagogie axée sur le progrès des élèves et où l'apprentissage est possible à partir de l'erreur.

7.

**COMPETENCE : Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.**

<b>Indicateurs</b>
1. Favorise, en classe ou en atelier, la discussion et le questionnement où chacun peut exprimer ses opinions en respectant celles des autres.

8.

**COMPETENCE : Piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement visées par le programme de formation.**

<b>Indicateurs</b>	
1.	Questionne les élèves sur les façons de faire (stratégies d'apprentissage) qu'ils utilisent pour exécuter la tâche et s'assure qu'elles sont pertinentes, efficaces et sécuritaires.
2.	Fait «vivre» (réaliser) aux élèves des situations d'apprentissage dans lesquelles la coopération est requise.
3.	S'assure que les élèves sont organisés de manière adéquate et qu'ils gèrent efficacement et de façon sécuritaire les ressources mises à leur disposition, en circulant dans les classe ou l'atelier et en les observant attentivement.
4.	Encourage les élèves par des gestes discrets ou par des paroles.
5.	Cherche avec les élèves des façons de faire pour poursuivre la tâche en les guidant et en les stimulants.
6.	Organise avec les élèves les savoirs qu'ils ont acquis ou les amène à le faire en leur proposant un schéma, un tableau à remplir ou à faire etc....
7.	Amène les élèves à prendre conscience des apprentissages effectués en échangeant avec eux sur les découvertes faites, les stratégies utilisées, les sentiments ressentis, les compétences développées, etc....
8.	Propose ou cherche avec les élèves des stratégies pour travailler, utiliser leur temps, chercher de l'information, développer des méthodes de travail sécuritaires, etc....
9.	Respecte les intentions prévues dans sa planification et les adapte en fonction des besoins ou des réactions des élèves.

9.

**COMPETENCE : Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences pour les contenus à faire apprendre.**

<b>Indicateurs</b>	
	1. Donne des rétroactions aux élèves qui leur permettent de prendre conscience de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs attitudes (hygiène, santé et sécurité).
	2. Fait un bilan des apprentissages effectués par les élèves afin de porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences en tenant compte des normes d'hygiène, de santé et de sécurité.
	3. Observe et note les comportements des élèves (ou des équipes) relativement aux critères retenus lors de la planification.
	4. Soutient la réflexion personnelle des élèves sur les démarches, les stratégies d'apprentissage et les compétences, en utilisant une grille d'autoévaluation, le journal de bord ou tout autre type d'outil pertinent.
	5. Amène les élèves à expliquer leurs réussites ou leurs difficultés et les raisons qui dépendent d'eux seuls (l'effort, la méthode utilisée, l'attention, les attitudes personnelles, etc.)

10.

**COMPETENCE : Concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées par le programme de formation.**

<b>Indicateurs</b>	
--------------------	--

1. Prévoit des situations d'apprentissage et des stratégies d'enseignement favorisant la participation active des élèves et le développement des compétences ciblées à l'intérieur d'un cadre sécuritaire.
2. Prévoit des situations d'apprentissage (projets, situations-problèmes, etc..) qui proposent aux élèves des défis réalistes, qui respectent leurs champs d'intérêt et leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales et qui sont appropriés à l'exercice des métiers.
3. Prévoit des retours avec les élèves sur les apprentissages effectués afin de favoriser la réutilisation des compétences développées dans d'autres contextes.
4. Prévoit des organisations de classe variées qui tiennent compte des différences individuelles des élèves (styles et rythmes d'apprentissage ou autres).
5. Détermine les moments formels d'évaluation et les outils qui seront utilisés.
6. Prévoit les difficultés que les élèves peuvent éprouver dans l'acquisition de certains concepts ou dans le développement d'une compétence particulière.

11.

**COMPÉTENCE : Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.**

#### Indicateurs

1. Utilise personnellement les outils technologiques pour effectuer ses tâches professionnelles (inscription des notes des élèves, préparations de transparents, interactions avec des collègues ou des experts, etc.)

**COMPÉTENCE : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école ou du centre.**

#### Indicateurs

1. Encourage les élèves à participer aux activités et aux projets de l'école ou du centre.

**COMPÉTENCE : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.**

#### Indicateurs

1. Participe régulièrement, avec l'équipe pédagogique, à la planification ou à l'amélioration de situations d'enseignement et d'apprentissage.

2. Elabore ou ajuste, avec ses collègues, des instruments d'évaluation visant à soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences.

3. Fait des suggestions à ses collègues pour améliorer divers aspects pédagogiques (gestion de comportements, situations d'apprentissage significatives et motivantes, instruments d'évaluation favorisant la réflexion des élèves, etc.)

4. Maintient sa contribution à l'équipe pédagogique malgré les divergences possibles.

5. Propose à l'équipe pédagogique des idées de projets en rapport avec les objectifs à atteindre.



**COMPETENCE : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.**

**Indicateurs**

1. Corrige les erreurs commises par les élèves dans les communications orales et écrites.
2. Exprime ses idées de façon claire et articulée dans divers contextes.
3. Utilise correctement le vocabulaire technique propre à son métier ou à sa discipline.

**COMPETENCE : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.**

**Indicateurs**

1. Echange des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
2. Repère les points forts de ses interventions et explique ses réussites en ciblant ses compétences professionnelles, ses qualités personnelles, etc.

**COMPETENCE : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.**

**Indicateurs**

1. «Garde un œil» sur tous les élèves pendant qu'ils travaillent aux diverses tâches (vision périphérique) afin de s'assurer qu'ils demeurent centrés sur le travail à exécuter.
2. Fait participer les élèves à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.
3. Discute avec les élèves des règles à observer lors d'une situation d'apprentissage particulière.
4. Maintient un climat propice à l'apprentissage en favorisant la coopération entre les élèves plutôt que la compétition.
5. Fait partagé aux élèves et partage avec eux les responsabilités propres au bon fonctionnement de la classe.
6. Fait preuve de cohérence entre ses paroles et ses actions.

### **Références bibliographiques**

- AISSA, C. (1997) *La légitimité de l'éducation culturelle universelle*, Algérie, casbah.
- ALTET, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ARSAC, G., CHEVALLARD, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (éd.) (1994) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions. Bourdoncle, R. (1991) *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*, Revue française de pédagogie, n° 94, pp. 73-92.
- ASTOFLI, J (1992), L'école pour apprendre.
- Ben Meziane Thâalibi 'Ecole, idéologie et droits de l'homme le model algérien, Alger, Casbah édition
- CLINTON B (2000) In les paradoxes d'une professionnalisation l'enseignement a l'aube du xx siècle - Perspectives N114 vol xxx, N2 Juin
- BLOOM, B.S., et al. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, Domaine cognitif*.
- BOURDAGES, L. (1989). *Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits*. Repères (12), 127- 145.
- Bourdoncle, R. (1993) *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, Revue Française de pédagogie, n° 105, pp. 83-119.
- BOUTIN, G. ; JULIEN, L. 2000. *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. 2000. « Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Analyse des pratiques, approches psychosociologique et clinique*, INRP, (sous la direction de C. Blanchard-Laville et D. Fablet), no 39, p. 27-39.
- CEPEC. (1991). *Construire la formation*. Paris : ESF éditeur.
- CHARLOT, B, (1995) *Les sciences de l'éducation : Un enjeu un déficit* .paris ESF
- CHEVILLARDS, Y. (2éd) (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CIFALI, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- Clerc, F. & Dupuis, P.-A. (Éd.) (1994) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, Editions CRDP de Lorraine.
- ANNE BARRERE, D M(1990). *La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique*. In R. Française social. XXXIX- 4,1998.P651-P671
- D'HAINAULT, L. *Des fins aux objectifs de l'éducation*, (2e éd.). Bruxelles : Éditions Labor et Éditions Nathan.
- D'HAINAULT, L. (1990). *Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale*. Pédagogie collégiale, 3 (3), 33-43.
- DE LANDSHEERE, V., et DE LANDSHEERE, G. (1989). *Définir les objectifs de l'éducation*. (6e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- DEVELAY, M. (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEVELAY, M. (1994) *Peut-on former les enseignants*, Paris, ESF.
- DEVELAY, M. (1995) (éd) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.
- DEVELAY, M. (1996) *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- D'HAINAULT, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, (2e éd.). Bruxelles : Éditions Labor et Éditions Nathan.
- D'HAINAULT, L. (1990). *Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale*. Pédagogie collégiale, 3 (3), 33-43.
- DE KONINCK, G. (1996). *À quand l'enseignement? Plaidoyer pour la pédagogie*, Montréal : Les éditions Logiques.
- DESCHÊNES, A.-J. (1991b). *La lecture : une activité stratégique*. In *Les entretiens Nathan*. (pp. 29-49). Paris : Nathan.

- DESCHÊNES, A.-J., BOURDAGES, L., LEBEL, C., et MICHAUD, B. (1989a). Activités d'apprentissage et acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. *Revue québécoise de psychologie*. 10(3), 4- 19.
- DESSAINT, M.-P. (1995). Au cœur de l'apprentissage: les objectifs et les activités. In M.-P. Dessaint (Ed.), *La conception de cours: Guide de planification et de rédaction*. (pp. 141-203), Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université du Québec.
- EUZET, J.-P. (1995) Un exemple de formation professionnelle par l'alternance de type " pratique-théorie-pratique ", Nice, IUFM et UFR STAPS.
- GATHER Thurler , M. (1994) *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?* Revue française de pédagogie, octobre-novembre, n° 109, pp. 19-39.
- GAUTHIER, C. (1993) La raison du pédagogue, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (éd) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Editions Logiques, pp. 187-206.
- HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. (2 e éd.). Paris : Éditions ESF.
- HARROW, A.J. (1977). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 3 domaine psychomoteur*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- JACQUET (Ramsès 2001) *Nouvelle économie du virtuel au réel*. In institut français de relations internationales, Les grandes tendances du monde, Paris, Dunod
- JACKY BEILLEROT. (1998) Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, coll. Réf. Paris, Nathan. P944
- LARDJAN O (1997) *Identité Collective et identité individuelle*, in réflexion N° 1, Alger, au collectif Casbah édition.
- LA GARANDERIE, A. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Le Centurion.
- LEMOSSÉ, M. (1989) Le " professionnalisme " des enseignants : le point de vue anglais, in *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Editions d'organisation.
- LEBRUN, N., et BERTHELOT, S. (1991). *Design de systèmes d'enseignement*. Montréal : Éditions Agence D'Arc.
- LEBRUN, N., et BERTHELOT, S. (1995). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Éditions Nouvelles et De Boeck.
- Mahfoud B, *Education, culture et développement en Algérie Bilan et perspectives du système éducatif* P383
- MUSTAPHA M (Co-auteur), *Elites et question identitaire en Algérie*, réflexion, Op, cité.
- MUSTAPHA C (1990) *Culture et politique au Maghreb*, Alger, collection université Maghreb relations.
- MEIRIEU, P., et DAVELAY, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: ESF éditeur.
- MILED, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. In *Le Français dans le monde*, mai-juin 2002, n° 321. pp.35-38.
- Martinand, J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang.
- MOORE, S.A. 1996. "Practical approach to measuring and improving enterprise competence, *Harvard Business Review*, 1996
- MÉARD, J.A. et Euzet, J.-P. (1995), *L'alternance comme lieu privilégié de médiation*, Nice, UFR STAPS et IUFM
- NOURREDDINE T- Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie Bilan et perspectives.
- NICOLE B (2000) *Où vont les Américains ?*, La découverte, Septembre.
- NOËL, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- PAQUAY, L. (1994) Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?, *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-38.

- PERRENOUD, Ph. (1993 d) *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (1994 a) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd. 1996.
- PERRENOUD, Ph. (1994 b) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1994 c) Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?, in Clerc, F. et Dupuis, P.-A. (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, Éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.
- PERRENOUD, Ph. (1994 d) *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans, Ph., PERRENOUD *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 6, pp. 129-159).
- PERRENOUD, Ph. (1994 e) *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (1994 G) Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie, *Cahiers pédagogiques*, n° 325, pp. 68-71.
- PERRENOUD, Ph. (1994 h) La communication en classe : onze dilemmes, *Cahiers pédagogiques*, n° 326, Septembre, pp. 13-18 (repris dans Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 2, pp. 53-68).
- PERRENOUD, Ph. (1995 c) Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, *Recherche et Formation*, n° 20, pp. 107-124 (repris dans Perrenoud, Ph. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 3, pp. 69-85).
- PERRENOUD, Ph. (1995 e) La formation des enseignants en question (s), *Pédagogies*, Revue du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain, Actes du colloque du REF " Former des enseignants. Pratiques et recherches ", n° 10, pp. 11-21.
- PERRENOUD, Ph. (1996a) Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208.
- PERRENOUD, Ph. (1996 b) Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement, *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre, pp. 543-562.
- PERRENOUD, Ph. (1996 c) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PETITAT, A. (1982) *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz.
- POCZTAR, J. (1979). *La définition des objectifs pédagogiques : bases composantes et références de cestechniques*. Paris : Les Éditions ESF.
- ROMAINVILLE, M., et GENTILE, C. (1990). *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- ROEGIERS, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* ; De Boeck, 2000, réédité en 2004.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck.
- SEGHOUAN. A. (1998) Directeur de l'évaluation de l'orientation et de la communication du MEN construire un système d'indicateurs de qualité pour le système éducatif algérien, pourquoi ?
- TAHAR K (1998) *La gestion du changement dans le système éducatif*. Insaniyat. N° 6 - septembre décembre.
- TARDIF, J. 1996. "L'entrée par la question de la formation", Lyon, CRDP de l'académie de lyon.p31-46

- TARDIF, J. 1999. "On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action", *Entrevue, Vie pédagogique*, no 11, avril-mai.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- TARDIF, M. (1993 b) *Éléments pour une théorie de la pratique éducative : Actions et savoirs en éducation*, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques, pp. 23-4
- TEDESCO, J.C. (sous la direction de) 1996. « Le rôle des enseignants dans un monde en changement », *Perspective*, vol. XXVI, no 3, p. 471-612.
- TOUZIN, G. (1997). *La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages*. CEGEP de Chicoutimi, volume 8, numéro 1, décembre 1997.
- GAUTHIER, C. et coll. 2001. « Du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ou les dangers d'une dérive », *Formation et profession*, vol. 7, no 2.
- GIORDAN, A. 1995. "Les nouveaux modèles pour apprendre: dépasser le constructivisme?" *Prospectives*, vol. XXV, mars, p. 109-125.
- VERMERSCH, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- VERRET, M. (1965) *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.
- VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (trad. F. de Sève), suivi des commentaires de Jean Pia

### Journaux :

- Abdelkader Kacher : Docteur d'état en droit- *Le devenir l'institution de souveraineté devant le processus de la mondialisation. De la compétence compétente à l'esprit du « rocher persil »*. Le Quotidien d'Oran du samedi 20-juillet-2002 P06.
- Ahmed Bessad-Les lycéens, la rue et l'approche par compétences Le Quotidien d'Oran du mardi 12-02 -2008.
- Farid Benramdane-*Refonte pédagogique et programmes scolaire en Algérie : Le neuf, le nouveau et le.... Reste-* Le Quotidien d'Oran du mercredi 06-02 -2008.
- Feu MICHEL JOBERT : écrivain et ancien ministre français des affaires étrangères Quotidien d'Oran - jeudi, 16, Août, 2001. P 13
- Ghania Amriout - Quotidien Oran
- MOSTEFA LACHERAF - *réflexions culturelles et politiques sur la société algérienne d'aujourd'hui*. Alger,9-27 Mai 1998. In EL WATAN du 9-Juin - 1998

### Site Web

- Fouzia Ababsa la Tribune (Alger) 6 Novembre 2007Publié sur le web le 6 Novembre 2007
- Hamza Benhlime, le Maghreb.dz.com.Le quotidien de l'économie
- <http://www.lecourrier-dalgerie.com/papiers/actualite.html#1>
- Education et Mondialisation : les conséquences de la libéralisation de l'éducation prônée par l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS) ; illustration sur la base de la position canadienne et belge par Ahmed Seghaier
- Université de Genève diplôme d'études approfondies en études du développement
- Impact de la mondialisation de l'enseignement sur les identités culturelles et culturelles par Sylvain SOUBEIGA
- Université de Franche Comté licence
- La perception des enseignants sur l'introduction du système LMD à l'UGB: Cas des responsables de structures de recherche par Abdoulaye Dramé -Université Gaston Berger de Saint Louis DEA
- <http://www.infpe.edu.dz>
- <http://www.oisifle.com>
- <http://www.meducation.edu.dz>

### Thèses consultées

- Anne Marie Peix : Problème ouvert : un exemple de transposition en formation de professeurs d'école. Mémoire de DEA de didactique-1997-LYON.
- Issa Yena-Formation des maitres et mise en œuvre d'une réforme d'éducation »Une expérience au Burundi-juillet 1985-LYON2.
- Marie-Claude Mourier Lacrozaz-Les paradoxes de l'injonction au changement :La formation continue des instituteurs de l'enseignement public, dans le département du Rhône

de 1969-1988, présentée en vue de l'obtention du doctorat en science de l'éducation.  
Directeur de recherche : Phillip Meirieu.

### **Documents consultés**

Programme du gouvernement dans le domaine de la formation professionnelle, *Objectifs prioritaires et stratégies de mise en œuvre, Ministère de la Formation professionnelle, août 2000 ;*

Audit du système de la formation professionnelle en Algérie, *Centre d'Etudes Supérieures Industrielles (CESI), janvier 2001 ;*

Perspectives de développement de l'enseignement et de la formation dans l'étape du post-fondamental du point de vue des missions et perspectives de structuration, *Conseil Supérieur de l'Education (CSE), août 1999 ;*

Rapport annuel d'évaluation sur la politique nationale de l'éducation et de la formation, *Conseil Supérieur de l'Education (CSE), septembre 1999 ;*

Eléments pour une stratégie quinquennale en matière de formation professionnelle 1996-2000, *Secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle, avril 1996 ;*

Rapport de synthèse des inspections des établissements agréés de formation professionnelle, *Ministère de la Formation professionnelle, novembre 1994 ;*

Annuaire statistique 2000, *Ministère de la Formation professionnelle ;*

Statistiques 1998-1999, *Ministère de l'Education ;*

Référentiel du Professeur d'Enseignement Professionnel (PEP), 1993 ;

Décret exécutif n° 90-117 du 21 avril 1990, portant statut particulier des travailleurs de la formation professionnelle ;

Décret exécutif n° 90-49 du 02 février 1990, portant statut particulier des travailleurs de l'éducation ;

Décret exécutif n° 90-237 du 28 juillet 1990, portant statut type des instituts de formation professionnelle (IFP) qui ont pour mission d'assurer la formation, le perfectionnement et le recyclage des formateurs et personnels de gestion et de maintenance des établissements de formation professionnelle ;

Décret n° 83-353 du 21 mai 1983, portant organisation, sanction des études et statut des élèves des instituts de technologie de l'éducation ;

Décret exécutif n° 91-54 du 23 février 1991, relatif aux missions, à l'organisation et au fonctionnement de l'Institut National de la Formation Professionnelle (INFP), structure nationale chargée de l'ingénierie pédagogique ;

Arrêté interministériel n° 1 du 10 février 1997, portant modalités d'organisation de concours, examens et tests professionnels pour l'accès au corps de PEP et aux corps de PSEP1 et PSEP2

Arrêté interministériel n° 37 du 16 avril 1997, fixant les modalités d'organisation de la formation pour les PSEP2 recrutés par voie d'examen professionnel ; 32 Pratiques et dispositifs de formation des formateurs en Algérie

Arrêté interministériel n° 38 du 16 avril 1997, fixant les modalités d'organisation de la formation pour les PSEP1 recrutés par voie de concours sur titres, examen professionnel et liste d'aptitude;

Arrêté interministériel, portant organisation du concours sur titres pour l'accès au corps des PEP, et notamment son article 11 qui fixe la durée de la formation pédagogique à laquelle sont astreints les candidats déclarés admis.

### **-Documents émanant du ministère de l'éducation.**

-Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamentale de 1997. MEN Août 1998

-Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamental : synthèse de document de base-mars-1998.

-L'éducation au moyen orient et en Afrique du nord -Banque mondial, 1998.P11.

- Document FCIEPT : Partie analytique.

CHARLES DELORM, directeur du CEPEC international de Lyon - perspectives et intérêts du modèle curriculaire pour le développement de l'enseignement post-fondamental. In

RISSALAT EL MAJLISS N° 5 - avril 1999

- CNES : Conseil national économique et social - Rapport sur le système éducatif. Projet de rapport de la session plénière. Automne 1995. P31
- BIRD\*(projet3573AL).
- PARE : Programme d'appui à la réforme éducative de l'ordre de 702.000 Dollars financé par les Japonais en cours d'exécution depuis décembre 2003.
- Conseil national économique et social - Rapport sur le système éducatif. Projet de rapport de la session plénière. Automne 1995.
- Conseil National Economique et Social Commission relations de Travail, La relation formation Emploi. Projet de rapport IXIÈME Session Plénière. Novembre 1999.

### **Allocations**

- Extrait de l'allocution du président de la république prononcée lors de la cérémonie d'installation de la commission National de la réforme du système éducatif. Mai 2000.
- Allocution de Son Excellence Abdelaziz BOUTEFLIKA Président de la République Algérienne Démocratique et populaire (Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000)

### **GLOSSAIRE**

**But** : Nous proposons de considérer les buts comme distincts des finalités et des objectifs. Tous ces termes se rapportent bien à des intentions (les visées éducatives), mais les buts traduisent le résultat des choix effectués par les responsables en fonction des finalités et aussi des contraintes de la mise en œuvre. Ils expriment des priorités circonstancielles. C'est le niveau de l'organisation de l'action en fonction de moyens matériels, financiers et humains. A chaque but correspond un groupe-cible déterminé.

**Critère** : Pour évaluer l'atteinte d'une performance, il faut non seulement avoir décrit le comportement observable correspondant, mais préciser également le niveau minimum requis comme seuil de performance qui rendra ce comportement acceptable. Les critères (qui fondent l'évaluation d'où l'appellation d'évaluation critériée) définissent les paramètres d'une performance satisfaisante apportant la preuve qu'une capacité est acquise.

**Dérivation** : Démarche utilisée pour la définition des objectifs pédagogiques ; elle se distingue de la spécification. Les objectifs pédagogiques sont dérivés par référence à des situations professionnelles : celles auxquelles le curriculum essaie de préparer les apprenants.

**Évaluation certificative** : Évaluation qui vise à établir le bilan de ce que l'élève ou le stagiaire a acquis. Administrée à l'issue d'une séquence de formation ou à la fin de l'ensemble de celles-ci, elle communique à l'extérieur les résultats des individus. Elle porte sur les OTI et décerne les certificats ou les diplômes dont et l'individu et la société ont besoin.

**Évaluation critériée** : S'oppose à évaluation normative. Il s'agit de construire un dispositif d'évaluation qui se veut non subjectif, dans lequel les résultats obtenus sont situés par rapport à des critères et des performances soigneusement décrits préalablement à la formation.

**Évaluation d'étape** : Organisée pendant la formation (et non pas à l'issue de celle-ci), l'évaluation d'étape ponctue la fin d'une séquence particulière homogène. Elle permet de vérifier que des objectifs (terminaux ou intermédiaires) ont bien été atteints.

**Évaluation formative** : Désigne les phases au cours desquelles les formateurs recueillent tous les éléments susceptibles de leur fournir des indications propres à améliorer l'efficacité pédagogique. L'évaluation formative est un outil de régulation. Elle apparaît donc comme un instrument de formation et non pas de sanction. Elle se situe nécessairement pendant la formation et elle n'est jamais communiquée à l'extérieur ; un échec, un mauvais résultat, une erreur ont autant d'importance qu'une réussite ou un bon score. Dans ce cas, il s'agit de rechercher la cause des difficultés de l'apprenant afin d'y remédier.

**Évaluation diagnostique** : Située avant ou au début de la période de formation, elle permet de vérifier que les apprenants disposent des prérequis indispensables ou qu'ils maîtrisent certains préacquis. Administrée à l'issue d'une séquence de formation, elle permet de comparer les comportements manifestés à ceux qui sont décrits par les objectifs.

**Évaluation normative** : Évaluation qui vise à situer les résultats d'un individu par rapport à ceux du groupe auquel il appartient, la notation chiffrée est l'instrument privilégié de l'évaluation normative. Elle conduit à répartir les individus selon une courbe normale d'allure gaussienne : quelques excellents élèves, quelques très médiocres et une écrasante majorité de « moyens ».

**Finalité** : Il s'agit des orientations générales qui fondent un système éducatif. Nourries des valeurs communes à l'ensemble des membres d'un groupe social, elles sont formulées en termes suffisamment vagues pour être acceptées de tous.

**Groupe-cible** : Agrégation arbitraire d'individus en direction desquels on propose une offre de formation. Les caractéristiques sociologiques et psychologiques d'un groupe-cible sont relativement homogènes et sont prises en compte dans la démarche d'élaboration des objectifs pédagogiques.

**Item** : Désigne chacun des éléments qui composent une situation d'évaluation. Il s'agit en général d'une question, d'un test ou de toute autre modalité unitaire participant au contrôle des résultats.

**Objectif d'expression** : Cette catégorie d'objectifs se rapporte à tous les apprentissages visant à l'acquisition de démarches de pensée et l'utilisation des « langages » fondamentaux. Ces objectifs sont plus difficiles à opérationnaliser. Ils demeurent évocatifs.

**Objectif intermédiaire (OI)** : Catégorie assez vague désignant des objectifs ni trop globaux, ni trop spécifiques. Ces objectifs, non opérationnalisés, peuvent être décomposés en une (ou plusieurs) série(s) d'objectifs spécifiques. Ils identifient des comportements élaborés combinant des capacités élémentaires.

**Objectifs de maîtrise** : Un objectif de maîtrise désigne un comportement stable et qui, lorsqu'on l'évalue, est considéré comme définitivement acquis (en vue de toute utilisation ultérieure). En pratique, ce sont les plus aisés à spécifier et opérationnaliser. Ils se rapportent presque toujours à des connaissances ou des savoir-faire.

**Objectif pédagogique opérationnel (OPO)** : Décrit un comportement simple, une performance aisément observable et, si possible, mesurable. C'est le produit ultime de la spécification ; son énoncé doit identifier précisément l'activité, son objet, les conditions de réalisation et les critères d'acceptabilité.

**Objectif de transfert** : Par opposition à un objectif de maîtrise, qui est supposé acquis dès qu'on l'a évalué positivement, un objectif de transfert se rapporte à une compétence qui prendra sens seulement dans le cadre professionnel. On suppose dans ce cas que l'apprenant qui maîtrise une capacité en situation de formation parviendra à résoudre de la même façon un problème homologue de la vie professionnelle et sociale.

**Objectif terminal d'intégration (OTI)** : Il s'agit d'un objectif qui suppose une formation longue et consistante conduisant à des apprentissages multiples et différenciés (connaissances, savoir-faire, méthodes, langages...). Un OTI intègre, en un comportement élaboré, plusieurs

## Annexe

### -Questionnaire administré avant la session de formation.

Questions	Modalités
Vous êtes	1-Un M.E.F
	2-Un P.E.F
	3-Un P.E.S
Vous avez un diplôme avec	1-B.E.M
	2-3.A.S
	3-Bac+1
	4-Bac+2
	5-Bac+3
	6-Bac+4
	7-Bac+5
La langue française est-elle votre spécialité ?	1-Oui
	2-Non
Au sujet de votre métier vous -vous dites	1- j'ai fait le bon choix
	2- je regrette de l'avoir choisi
	3- je n'ai pas eu d'autres choix
Considérez-vous que pour la société le métier d'enseignant de français	1-n'a plus de prestige
	2- garde un certain prestige
Avez-vous reçu une formation : pédagogique avant d'enseigner ?	1-Oui
	2-Non
Si oui, vous jugez cette formation pédagogique :	1- satisfaisante
	2- pas satisfaisante
	3- insuffisante
	4- inutile



Selon vous votre formation dans la discipline(français) serait	1- adaptée aux programmes 2- inadaptée 3- incomplète 4- autre (précisez).....
la principale difficulté rencontrée en début de carrière serait	1 La relation avec les élèves 2- La préparation d' un cours 3-D'évaluer les élèves 4- Faire une progression
Les principales difficultés que vous rencontrez aujourd'hui sont	1-L'inadaptation des programmes. 2-Le manque de motivation des élèves. 3-Le niveau des élèves. 4-Le manque de formation sur les pratiques pédagogiques. 5-Le manque de considération de la part de votre hiérarchie.
Selon vous vos élèves sont en cours de français :	1- indisciplinés 2- De un niveau faible 3- ne sont guère motivés pas les études
Selon vous les causes de l'échec de certains élèves sont :	1- les mauvais manuels 2- le mauvais programme 3- le manque de motivation pour les études 4- des enseignants non formés 5-manque de capacités intellectuelles
Quelles sont les principales difficultés rencontrées par vos élèves dans l'apprentissage du français	Discursives Lecture Rédaction
selon vous, depuis que vous enseignez, le niveau des élèves	1- s'est amélioré 2- est resté le même 3- a baissé
Pour l'avenir de l'enseignement : du français vous êtes :	1-optimiste 2- peu optimiste 3- pas du tout optimiste
Le système scolaire favoriserait les élèves issus de tous les milieux	1- oui 2- non
Selon vous, les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui	1- ont de bons enseignants 2- qui sont intelligents

	3 -qui sont aidés par des cours
Utilisez-vous en classe	1-Le manuel scolaire
	2-D'autres supports
	3-Les TIC
les relations avec vos collègues de français sont :	1- satisfaisantes
	2- fréquentes
	3- inexistantes
vous arrive-t-il de demander de l'aide à vos collègues pour	1- des connaissances scientifiques
	2- des conseils pédagogiques
	3- pour régler des problèmes d'élèves
travaillez-vous en équipe	1- régulièrement
	2- rarement
	3- jamais
En coordination vous préparez	1-Les cours
	2-Les sujets d'examen
	3-Les progressions
si vous vous formez personnellement (autoformation), est-ce par	1- des revues ou livres dans votre spécialité
	2- des revues ou livres en pédagogie
	3- des émissions scientifiques
	4- des recherches sur le net
	5- l'association de français
Dans le cadre de la formation en cours d'emploi, vous avez assisté à des	1-Journées pédagogiques
	2-Stages à l'étranger
	3-Jamais assister
Dans le cadre de la formation en cours d'emploi assistez-vous à des journées pédagogiques/séminaires organisés par votre inspecteur	1- oui
	2- non
Lors de ces journées pédagogiques/séminaires organisés par votre inspecteur abordez- vous les problèmes relatifs à vos pratiques pédagogiques	1-oui
	2- non
Les journées pédagogiques/séminaires organisés par votre inspecteur sont des moments où l'on vous	1- forme
	2- informe
Lors de la dernière journée pédagogique/séminaire organisé par votre inspecteur avez-vous abordé le sujet de la préparation à la réforme	1-oui

qui se fait actuellement	2- non
Dans le cadre de la réforme votre tutelle vous à invité à prendre part à la réalisation d'un état des lieux.	1- oui
	2- non
En tant que parents d'élèves vous a- ton associé à la réalisation d'un état des lieux.	1- oui
	2- non
En tant qu'enseignant affilié à un syndicat, ce dernier vous a invité à la réalisation d'un état des lieux.	1- oui
	2- non
Estimez-vous qu'une réforme serait	1-Nécessaire
	2-Utile
	3-Nulle
Comment jugez-vous les objectifs de la réforme :	1- trop ambitieux
	2- inadaptés à la réalité
	3- je ne les connais pas
une formation dans le cadre de la réforme vous paraît-elle :	1- indispensable
	2- souhaitable
	3- inutile
Pour cette formation vous à t'on adressé les informations sur	1-Objectif
	2-Programme
	3-Méthode
Dans le cadre de la réforme, pour la formation avez-vous	1- reçu des informations de l'inspection
	2- reçu des informations du proviseur
	3- reçu des informations de votre syndicat
	4- participé à des journées de formation
	5- suivi des stages de formation
	6- pas d'informations du tout
Ya t'il eu une sensibilisation préalable à la formation	1-Groupement pour diffuser l'information
	2-Envoi des documents-programmes
	3-Demande de faire une synthèse
Le document-programme (ou les documents) de cette formation vous ont-t-ils été diffusés	1-Bien avant
	2- Juste avant
	3- Pas du tout
Si vous êtes en possession de ce document programme	Vous l'avez lu de manière complète
	Vous l'avez lu de manière partielle

	Vous ne l'avez pas lu du tout
Une fois l'avoir lu comment jugez-vous les programmes de cette réforme	1- ambitieux
	2- éloignés du monde du travail
	3-satisfaisants
	4- meilleurs que les anciens
En quoi cette session de formation en cours d'emploi pourrait-elle vous aider	Par la prise en compte des besoins réels des pratiques professionnelles
	Par la somme d'information à vous transmettre
	Par des cours modèles et des synthèses de travaux de groupe
pour l'approche pédagogique préconisée par votre tutelle : dites par objectifs vous manifestez un	1- grand intérêt
	2- peu d'intérêt
	3- indifférent
	4- je ne sais pas en quoi elle consiste
Pour la session de formation prochaine êtes-vous	1- inquiets
	2- pas du tout inquiets

**Pendant la formation :**

4- Ce séminaire a comporté des activités ou moyens de formation, nous vous prions d'indiquer votre appréciation :

- 1- Les thèmes abordés ont-ils répondu à vos attentes ?
- 2- Les thèmes abordés ont-ils répondu à vos préoccupations, intérêts ?
- 3- Les thèmes abordés ont-ils présenté un intérêt par rapport à votre pratique, vos besoins ?
- 4- L'animation des cours a-t-elle favorisé les échanges entre les participants ?
- 5- L'animation des cours a-t-elle permis la mise en commun de questions, préoccupations, doutes ?
- 6- Les tâches effectuées sont-elles prévues par le programme ?
- 7- Les tâches effectuées ont-elles permis l'établissement d'un lien entre les notions théoriques présentées et des problèmes pédagogiques concrets ?
- 8- Les tâches effectuées ont-elles eu un rôle formatif ?
- 9- Les tâches effectuées auront-elles un prolongement dans votre pratique pédagogique ?

- 10- La méthode utilisée lors de ce séminaire est-elle pertinente ?
- 11- Trouvez-vous que les objectifs et le programme de ce séminaire soient clairs ?
- 12- Les animateurs de ce séminaire maîtrisent-ils la pédagogie préconisée par le dispositif (par objectif) ?
- 13- Les animateurs de ce séminaire sont-ils attentifs à vos problèmes ?
- 14- Les animateurs de ce séminaire sont-ils des professeurs de psychopédagogie ?
- 15- Pensez-vous que ce séminaire aura un impact sur votre pratique de l'évaluation ?
  - Si oui sur quel plan ?.....
  - Si non, pourquoi ?.....

**5- Après la session : Entretien/questionnaire auto administré :**

1- Concernant les envois mis à votre disposition, les avez-vous reçus d'une manière complète ou partielle ?

- 2- Concernant les envois mis à votre disposition, avez-vous utilisé ou réutilisé leurs contenus en classe ?
- 3- comment avez-vous procédé ? Par projet ? Par unité ? Par thèmes ? Par modules ?...
- 4- Après avoir lu ces envois estimez –vous que vous avez développé des savoirs ?  
Lesquels ?
- 5- Quels sont les modules qui vous ont permis ce développement ?
- 1- Evaluation
  - 2- Le programme
  - 3- Le manuel
- 6- Mettez vous en œuvre ces savoirs dans le contexte professionnel ?
- 7- Trouvez vous que les enseignements proposés dans les manuels et les tests d'évaluation soient formatifs ?
- 8- Avez-vous acquis des conceptions, notions et approches nécessaires à la lecture du programme officiel ?
- 9- Cette formation vous a-t-elle aidé à maîtriser la pédagogie par objectif ?
- 10 -Estimez vous que cette session de formation vous a aidé à élever votre niveau académique ?
- 11- Cette formation vous a-t-elle permis d'accéder au niveau souhaité par / pour la réforme ?
- 12- Cette formation a t'elle changé votre pratique ou est elle restée la même ?
- 13- Cette formation vous a-t-elle aidé à devenir plus performant dans votre pratique pédagogique ?
- 14- Estimez vous que la réforme soit réaliste compte tenu du contexte, et des moyens mis à sa disposition ?
- 15- Selon vous un bon enseignant
- Est celui qui maîtrise la technique d'évaluation
  - Est celui qui explique bien le cours
  - Est celui qui utilise bien le manuel
  - Est celui qui sait lire le programme
- 16- Mentionnez-vous les concepts demandés (à acquérir) sur le registre de classe
- Pour impressionner
  - Par conviction
  - Pour répondre aux injonctions de l'inspecteur ?
  - Vous ne les mentionnez pas.
- 17- Dans votre pratique, perpétuez-vous les mêmes gestes et mêmes réflexes que ceux d'avant la formation ?
- 18- Travaillez-vous avec d'autres élèves que ceux de l'avant stage (session de formation) ?
- 19- Pensez vous que les élèves soient généralement meilleurs aujourd'hui ?
- 20- Les élèves faibles ont-ils davantage progressé que les autres ?
- 21- Les élèves ont-ils des comportements plus respectueux des valeurs citoyennes ?
- 22- Dans le cadre de cette réforme par la formation en cours d'emploi  
A-t-on vérifié si les enseignants ont été formés quantitativement et qualitativement de façon suffisante ?
- 23- Dans le cadre de cette réforme par la formation en cours d'emploi, y a-t-il eu un suivi sur le terrain par les inspecteurs ?
- 24- D'après vous quels sont les éléments de blocage, si lieu ?
- A. Le programme de formation.
  - B. Les animateurs de la session.
  - C. La méthode de formation elle-même ?

25- Estimez vous que la réforme par cette formation est acceptable, qu'elle vous a aidé à résoudre vos problèmes ?

- A. Les fascicules
- B. Cela nous permettra de finir avec l'école fondamentale.
- C. Autre

26- Quels sont les points forts de cette formation?

- A La méthode de formation.
- B Les animateurs de la session.
- C La disjonction entre les théories proposées et la pratique de classe.

27- Quels sont les points faibles de cette formation?

- A La méthode de formation.
- B Les animateurs de la session.
- C La disjonction entre les théories proposées et la pratique de classe.

28- Quelles améliorations peut-on apporter à cette formation en cours d'emploi ?

- A Que la session de formation soit un moment où on arrive à atteindre les objectifs de la réforme
- B Que la formation qu'on nous propose soit assurée par des professionnels.
- C Que la formation qu'on nous propose soit en adéquation avec la réalité de nos pratiques.
- D Que la formation qu'on nous propose ne soit pas juste pour la forme obligatoire.

Programmes de l'envoi de psychopédagogie :

النفس علم :الأول المحور 1-

.النفس علم إلى مدخل :الأولى التكوينية الوحدة.

.الدافعية سيكولوجية : الثانية التكوينية الوحدة .

التربية علوم : الثاني المحور 2-

.التربية علوم إلى مدخل :الأولى التكوينية الوحدة .

.للتربية الكبرى المذاهب : الثانية التكوينية الوحدة .



*Algérie : Des enseignants du primaire et du moyen sans bac*

## **BENBOUZID INSISTE ET RECONNAIT**

mercredi 20 décembre 2006.

*Le taux d'enseignants n'ayant pas le bac est élevé selon le ministère de l'éducation nationale qui précise qu'il est de l'ordre de 85 % pour les enseignants du primaire et de 65 % pour le moyen. Une situation résultant de la politique des années 80 mais qui constitue à présent un véritable handicap pour les réformes engagées dans le secteur.*

« Pas de réforme sans formation continue pour l'enseignant et on ne joue pas avec le niveau », n'a eu de cesse de répéter Boubekeur Benbouzid qui estime qu'il faudrait voir la réalité d'une manière objective afin d'aboutir à des solutions définitives. Et l'option choisie a été la formation continue des enseignants dont le nombre a atteint les 280 000 dont 171 000 pour le primaire et 110 000 pour le moyen. L'objectif selon Benbouzid est de former 214 000 enseignants d'ici dix ans, ce qui permettra, toujours selon le premier responsable de l'éducation nationale, de passer de 14% d'enseignants ayant la licence actuellement à 90 % une fois l'objectif atteint. Ainsi, la formation des enseignants a été entamée il y a trois ans.

« Nous entamons la quatrième année de la réforme du secteur de l'éducation, soit 85% du long parcours des réformes et nous terminerons l'année prochaine la réforme de tous les programmes », a souligné hier Boubekeur Benbouzid qui n'a pas manqué d'insister sur la formation continue des enseignants. 24 000 enseignants du cycle moyen sont admis pour un cursus de quatre années pour la nouvelle session 2006/2007. Ils bénéficieront d'une formation prise en charge par les écoles nationales supérieures, ENS et UFC, qui visent à former, à l'horizon 2008, près de 78 000 enseignants dans l'ensemble des filières assurées par les ENS, dont les lettres arabes, les langues française et anglaise, histoire géographie, sciences exactes et technologie et sciences naturelles. L'effectif inscrit pour l'année 2006/2007 s'élève à 22 050 apprenants répartis à travers les huit ENS existantes et dont 11 440 bacheliers et 10 610 non-bacheliers appartenant au cursus de l'UFC.

Cette formation destinée aux enseignants PEF de l'éducation nationale, par les ENS, avec la collaboration de l'UFC est placée sous l'égide des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. L'article 8 de la convention qui lie les deux départements fixe et précise les prérogatives et les missions de chacune des parties engagées dans le programme portant formation en cours d'emploi des enseignants PEF. La cérémonie de démarrage de la deuxième année pédagogique de formation des formateurs s'est déroulée en présence des deux ministres concernés, des directeurs des ENS et des cadres des ministères où un cours inaugural a été donné par M. Taouinet Ali, professeur en sciences de l'éducation à la faculté des sciences sociales et humaines de l'université d'Alger, sur « la formation tout au long de la vie ».

I. T. - Le Soir d'Algérie

[Laisser un commentaire à cet article](#)

Forum : il y a 1 contribution(s) au forum.

Algérie : Des enseignants du primaire et du moyen sans bac le : 15 février 2007

Quand on lit un article comme celui-ci, on ressent beaucoup de peine pour notre pauvre beau pays qui est trahi en faisant confiance à des "vautours" qui n'attendaient que de pareille opportunité pour se faire plein les poches de l'argent destiné à la formation des enseignants qui sont censés, à leur tour, faire profiter nos enfants de ce qu'ils vont recevoir durant cette formation. Je demanderai à Mr. le Ministre de venir à l'U.F.C de TIARET et il saura qui sont ces formateurs qui assurent les cours aux P.E.F (des retraités, des licenciés, bref des gens des bureaux) qui n'ont pas les titres requis quoique dans cette ville il existe une université avec d'excellents professeurs diplômés mais que voulez-vous ! ceux à qui on a confié cette mission ont une autre vision des choses ; ils ont une autre logique que ça déplaît au premier responsable de ce pays parce qu'ils sont capables de vous inventer des arguments à faire dormir debout ; en tous les cas la machine est mise en marche et tout va à merveille, les chèques barrés ont été envoyés, en un mot ça fonctionne 5 sur 5 ; R.A.S. Telle est la situation chez nous concernant ce qui vient d'être affirmé dans cet article. S'il vous plaît ! faites lire Mr le Ministre ma réponse pour qu'il ne dise pas qu'il n'était pas au courant de ce qui se passait à l'U.F.C

[ [Répondre à ce message](#) ]

[La Tribune](#) (Algiers)

18 Novembre 2007

Publié sur le web le 19 Novembre 2007

Samia Boulahlib

*Pour leur mise à niveau académique*

Le coup d'envoi de la formation destinée au perfectionnement des enseignants de l'école fondamentale, primaire et moyenne a été donné hier. Cette formation s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif ; elle s'effectue à distance et est obligatoire pour tous les enseignants dont l'âge est égal ou inférieur à 40 ans. L'objectif principal de ce programme de formation des formateurs est de combler la différence qui existe chez une bonne partie des enseignants du primaire entre leur niveau scolaire et le niveau académique.

Lors d'une rencontre à l'Institut de formation et de perfectionnement des maîtres de Ben Aknoun, le ministre de l'Education nationale a affirmé : «Nous entamons la troisième



[Envoyer](#) par email

[Imprimer](#) cet article

[Poster](#) un commentaire



année de la formation», en précisant que «près de 98 000 enseignants sont en cours de formation». Il a expliqué à cet effet que les enseignants du primaire vont poursuivre une formation bac + 3 à travers huit institutions spécialisées, et ceux du moyen bac + 4 dans des centres de formation. Le ministre de l'Education nationale a déclaré également qu'une enveloppe estimée à 5 milliards de dinars est consacrée au financement de ce programme très ambitieux, dont près de 2,4 milliards de dinars, affectés à l'enseignement supérieur.

Ce programme «stipule que 214 000 enseignants du primaire et du moyen pourront bénéficier de cette formation, et qu'un taux de réussite de 90% pourrait être atteint d'ici 10 ans», a souhaité Benbouzid. A noter que le plan de formation, qui a démarré lors de l'année universitaire 2005-2006 et s'étalera jusqu'en 2015, touchera 136 000 MEF répartis sur les IFPM. 4 000 enseignants représentant la première promotion ont décroché leur diplôme MEF en cette année 2007-2008.

Dans le même contexte, le ministre a ajouté que le mécanisme l'ICDEL, intégré dans le programme de formation, permettra aux enseignants de maîtriser l'outil informatique qui, selon lui, est devenu incontournable. Comme il estime qu'il est nécessaire de rouvrir la formation pour l'agrégation (former des professeurs agrégés) qui permettra une garantie de la qualité académique et intellectuelle des formateurs et qui exige un meilleur niveau pour l'engagement des futures générations d'élèves. Cette dernière préoccupation est étroitement liée à la conviction du ministre selon laquelle l'enseignant représente «la pierre angulaire» de la réforme en cours.

«Le perfectionnement permanent de l'enseignant est la condition sine qua non de la réussite de cette réforme», indique-t-il. La loi à ce propos est très claire. Les textes promulgués en 2001 stipulent que ne peuvent accéder aux postes d'enseignant que les titulaires d'une licence, c'est-à-dire bac + 4. Comble du paradoxe, dit-il, il existe encore dans nos académies pas moins de 214 000 enseignants qui ne sont même pas bacheliers. Selon le premier responsable du secteur, «il faut reconnaître néanmoins que la formation de ce nombre important d'enseignants n'est pas une chose facile».

Quant à la problématique de l'enseignement technique qui a fait couler beaucoup d'encre ces derniers mois, le ministre déclare que ce problème a été pris en charge par la tutelle. Les enseignants de la branche technique bénéficieront très bientôt d'une formation de recyclage au niveau national. Le ministre a laissé entendre qu'ils sont assurés et qu'il n'y a aucun risque à leur rencontre ni de chômage ni de rétrogradation.

---

## **[Sétif Ville] Formation des enseignants : 25 millions de dinars injectés**

Publié le : dimanche 2 mars 2008. **N. Lalmi, El Watan**

L'objectif de ce type de formation est d'élever le niveau des maîtres et des professeurs de l'enseignement fondamental non universitaires.

Dans le cadre des réformes du système éducatif, une politique de formation continue des personnels du secteur de l'éducation a été mise sur pied. Tous les travailleurs bénéficieront, dans un cadre ou un autre, d'une mise à niveau des compétences professionnelles selon les besoins constatés. La wilaya de Sétif, qui compte le plus grand nombre d'employés de l'éducation en Algérie (plus de 25 000), a été dotée, dans cette perspective, d'une enveloppe financière de plus de 25 millions de dinars. Le personnel enseignant du primaire, du moyen et du secondaire profitera annuellement de trois journées de formation dans le cadre des réformes, de trois autres pour les nouveaux personnels, et une journée pour l'ensemble. A cela, s'ajoutent six demi-journées de

formation et d'information pour les 6 500 maîtres de l'enseignement fondamental d'arabe et de français, encadrés par les inspecteurs du primaire, ainsi que pour l'ensemble des professeurs de l'enseignement fondamental ; ceux de l'enseignement secondaire, quant à eux, bénéficieront de quatre journées. Il faut signaler que la prise en charge financière, allouée par les autorités pour une journée de formation est de 200 DA pour le repas et 40 pour la documentation. Le personnel administratif, dont les directeurs, directeurs des études, censeurs, surveillants généraux, adjoints d'éducation, et celui d'entretien seront également inscrits à cette formation, à l'initiative du directeur de l'éducation de Sétif. Une formation spécialisée est destinée aux futurs directeurs des écoles primaires, ceux de l'enseignement fondamental, proviseurs et inspecteurs des 3 cycles de l'enseignement. L'année dernière, 26 directeurs d'écoles primaires, 15 surveillants généraux, 10 directeurs de l'enseignement fondamental, 10 proviseurs et 3 inspecteurs, ont reçu une formation au niveau des instituts nationaux de l'éducation. Une formation en informatique a touché une forte majorité du personnel de l'éducation, à savoir 78,83 % dans le primaire, 82,61 % dans le moyen, 82,51% dans le secondaire, 38,45 % au niveau du corps administratif et 58 % chez les inspecteurs. Sétif peut se targuer d'avoir bien avancé dans l'initiation à l'informatique de son personnel. Par ailleurs, une formation spécialisée, dans le cadre d'accords bilatéraux avec des pays étrangers, se déroule en même temps, le MEPI 1, en partenariat avec l'ambassade US ayant permis de former un nombre important de PEM et de PES d'anglais aux techniques didactiques durant une année. Le MEPI 2 est un jumelage informatique et linguistique entre des lycées algériens et des lycées américains. Le PARE 2 accompagne les réformes dans le cadre de l'approche par compétences, dont le 1er noyau a été formé à Sétif, et doit incessamment commencer à se démultiplier à partir du mois de mars 2008. Le FSP (fonds de solidarité priorité), première phase de ce programme français d'un budget de 20 000 000 d'Euros, débutera au 3e trimestre par la formation d'inspecteurs de français. Enfin, une autre formule, qui touche particulièrement les enseignants, est la formation à distance. A ce propos, K. Hamadou, chef du service de la formation à la direction de l'éducation de Sétif, expliquera que « l'objectif de ce type de formation est d'élever le niveau des maîtres et des professeurs de l'enseignement fondamental non universitaires. Ceux bacheliers bénéficieront d'un diplôme équivalent à une licence, les non bacheliers, quant à eux, auront droit à l'équivalent d'un brevet de technicien supérieur ». Le même responsable précisera qu'une convention, signée par les ministres de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur, a chargé l'école normale supérieure (ENS et l'université de la formation continue) du volet pédagogique de cette formation. Depuis son lancement, au cours de l'année scolaire 2005/2006, cette formule a enregistré 2 412 inscriptions, 1 671 enseignants du cycle primaire et 741 du moyen. La première promotion comptait 85 bacheliers des deux paliers. La collaboration entre l'ENS, l'UFC et l'ONEFD aurait dû permettre d'assurer une formation de qualité aux enseignants, seulement ces derniers se plaignent d'en recevoir une « pour la forme », sans aucune base, ni prise en charge sérieuse. Les examens sont annoncés par « radio trottoir » ou de bouche à oreille. A Sétif, l'institut chargé de cette formation n'ouvre ses portes que les lundis et jeudis entre 13 et 16 h. Cette formation aurait pu constituer un encouragement pour les enseignants, une porte d'accès à une formation académique et une meilleure classification dans le nouveau statut du corps de l'éducation, ce qui est loin d'être le cas, selon les enseignants qui y sont inscrits.

**N. Lalmi, El Watan**

## ***Archive pour la catégorie 'Réformes de l'éducation et de la formation'***

### **Le Pr Dourari juge que le système éducatif doit être déclaré première priorité du pays**

Vendredi 7 mars, 2008

#### **LA DIPLOMATE EUROPÉENNE L'A DÉCLARÉ À ALGER «Bouteflika reconnaît la complexité de la formation des formateurs»**

«On aimerait accompagner les réformes algériennes, mais nous n'imposons rien à nos partenaires. Si notre assistance est demandée, spécialement celle qui a trait au volet technique, nous apporterons notre aide et assistance sans aucune hésitation», a déclaré, avant-hier, la Commissaire européenne chargée des relations extérieures et de la politique européenne de voisinage, Benita Ferrero-Waldner. Lors d'un point de presse tenu à Alger, la diplomate a fait savoir que «le président de la République, Abdelaziz Bouteflika, avait lui-même estimé, au cours de notre entretien, que la question de la formation des formateurs est tellement cruciale pour l'avenir de la jeunesse algérienne qu'il souhaite voir l'UE apporter son aide et assistance afin d'aider l'Algérie à moderniser son système scolaire ainsi que la formation des formateurs pour mieux préparer les générations futures». «Je suis prête à voir avec les collègues des différents pays de l'UE afin de travailler ensemble en vue d'assister l'Algérie dans ce domaine», a-telle précisé, ajoutant dans le même sens que «le président Bouteflika a absolument raison car la formation des formateurs est le levier de l'avenir ». [...]

**Hacène Nait Amara**

#### **LE PR DOURARI À PROPOS DU SOUTIEN EUROPÉEN À LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION NATIONALE : «Appliquons d'abord les recommandations de la CNRSE»**

Lors de son entretien, mardi dernier avec Benita Ferrero- Waldner, la commissaire de l'Union européenne chargée des relations extérieures et de la politique européenne de voisinage, le président de la République a émis son souhait de voir l'UE apporter aide et assistance à l'Algérie pour moderniser son système scolaire et promouvoir la formation des formateurs. Interrogé sur cette question, Abderrezak Dourari, professeur à l'Université d'Alger, a estimé qu'«aucune réforme, même soutenue par l'UE, ne pourra aboutir si les recommandations de la de la Commission nationale de la refonte du système éducatif (CNRSE) ne sont pas appliquées en urgence, surtout au niveau du moyen et du secondaire». Ces recommandations portent notamment sur «la nécessité d'enseigner les matières scientifiques et une partie des sciences sociales en langue française car aucune documentation en langue arabe n'est disponible », explique-t-il. Pour notre interlocuteur, «il est impératif d'alléger les programmes, de les “désidéologiser” et de prendre en charge les élèves ayant un retard dans une discipline donnée pour qu'il n'y ait pas de taux d'échec très élevé». Evoquant le statut de l'enseignant, Dourari dira ceci en substance : «Il n'est plus possible de sous-payer les enseignants», plaidant pour que le système éducatif soit déclaré première priorité du pays. Pour cela, explique notre interlocuteur, «il faut identifier les fonds et les moyens à affecter à ce secteur». Pour lui, les aides de l'UE, tout comme les

fonds de l'Unesco ou d'autres organisations ou pays, ne seront efficaces «si les recommandations de la CNRSE restent dans le tiroir», a-t-il insisté. Par ailleurs, et concernant l'encadrement, notre interlocuteur estime qu'au niveau du secondaire, il y a une «bonne couverture » en matière d'enseignants. De ce fait, considère-t-il, «la coopération doit porter surtout sur la rénovation des programmes et le recyclage de l'encadrement administratif et pédagogique». En ce qui concerne le cycle moyen, «il y a assez d'enseignants qui ont un bon niveau de formation, mais cela nécessite un recyclage sur le plan linguistique et disciplinaire», précise Dourari qui ajoute que, «sur le plan administratif, il faut améliorer la qualité et les méthodes» car jusqu'à présent l'administration n'est pas qualifiée, et un conflit entre les collectivités locales et le ministère de l'Education s'est déjà installé. Au niveau du primaire, les enseignants ne sont pas formés et les programmes sont idéologisés. Autrement dit, ils sont orientés vers une seule idéologie, celle de l'islamisation et du conservatisme. En effet, on assiste aujourd'hui à une pression du courant conservateur qui s'oppose à la modernisation de l'école algérienne. Sur le plan universitaire, le professeur Dourari estime que la coopération avec l'UE, notamment avec la France - car nos systèmes sont calqués des systèmes français - est une solution urgente pour l'amélioration du niveau universitaire et la qualité de la recherche scientifique. Par ailleurs, le Professeur Dourari regrette que le niveau universitaire régresse de plus en plus au fil des années. «L'université algérienne n'existe plus, il n'y a que des murs : les cours sont réduits, l'encadrement, quand il existe, est de très bas niveau.», a-t-il déploré. A cela s'ajoute plusieurs lacunes et insuffisance pour une meilleure formation universitaire. Dourari a relevé, entre autres, l'absence d'un réseau informatisé de bibliothèques universitaires et le déficit dans l'encadrement universitaire. «L'université n'est pas encadrée : le nombre d'étudiants augmente et celui des enseignants régresse», constate-t-il. Le projet du réseau inter bibliothèque universitaire (Ribu), financé par le projet européen d'aide à l'informatisation des fonds de la documentation universitaire (Tembus) qui existe depuis 2005, n'a pas encore abouti. Les bibliothèques universitaires fonctionnent encore de manière traditionnelle. Enfin, Abderrezak Dourari souligne l'impératif d'arrêter la généralisation du système LMD qui exige un nombre important d'enseignants universitaires de rang magistral. Ce dont ne dispose pas le pays.

**Fatiha Arab**

**Source : <http://www.lecourrier-dalgerie.com/papiers/actualite.html#1> Édition du 06 Mars 2008 n°1213**

La réussite de la réforme du système éducatif dépend essentiellement des enseignants et de leur adhésion au changement préconisé. Mais le risque d'échec de cette nouvelle formation initiale destinée à ces nouveaux maîtres de l'enseignement fondamental réside dans l'absence de formation des maîtres formateurs peut-être aurait-il fallu commencer par « professionnaliser » les acteurs du terrain.

Or dans le cadre de la formation continue rien n'a été entamé dans cette perspective. Et les futurs instituteurs, minoritaires dans leurs futures écoles, n'auront pas été suffisamment préparés pour la « rupture » avec les anciens modèles.

HADDAB, M, Education et changements socioculturels. Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie – OPU/CNRS 1979

ZAY, D. La formation des instituteurs, Paris, ed universitaires 1988



## Voir trop grand en Algérie ? Les limites de la formation face aux attentes

Par Denys Lamontagne - ©Thot/Cursus 27-3-2007 Mise à jour : 28-3-2007

En juillet 2005, nous faisons état de l'ambitieux programme de formation à distance et de qualification de plus de 200 000 enseignants algériens. (Voir [L'Algérie fait le pari de la formation à distance pour ses professeurs](#))

Il semble que le programme connaisse certaines difficultés : [Les PEF \(Professeurs d'enseignement fondamental\) boycottent les examens](#)

«Les professeurs d'enseignement primaire devant passer les examens du premier semestre au lycée des frères Draoui ont décidé, hier, de boycotter ces examens. En effet, 260 enseignants ont refusé de rejoindre les classes. Seule une dizaine était encore en train d'examiner lors de notre passage.

Les autres ont tenu une AG (Assemblée générale) extraordinaire au cours de laquelle un porte-parole nous a expliqué que ce n'est pas la formation en elle-même qui est récusée mais la manière dont elle s'est déroulée. Censée se dérouler à distance, cette formation ne donne aux pères et aux mères de famille aucun répit.

Les enseignants demandent à ce que la formation soit adaptée à leurs différentes responsabilités familiales et sociales. Le volume horaire et le contenu (huit modules universitaires) ne permet pas de mener en parallèle une vie professionnelle et familiale avec les contraintes d'une vie universitaire.

De plus, la compétence de certains enseignants de l'université de la formation continue est remise en cause.

À Boudouaou, d'autres PEF ont observé la même attitude. Il est à rappeler que la Direction de l'éducation a initié deux types de formation, l'une avec l'UFC, l'autre sous son égide, et dans les deux cas, le mécontentement était général.»

Trouver l'équilibre entre les programmes ambitieux du gouvernement, les attentes nombreuses des administrateurs et les espoirs canalisés de la population ne s'obtient que par l'expérience. Des ajustements sont nécessaires, mais pas n'importe lesquels ni à n'importe quel prix.

Ceci à mettre en parallèle avec la culture de l'apparence (diplômes sans valeur accordés à tout vent par des personnes non qualifiées) qui était à l'origine même de ce programme de formation.

«Un de nos amis surveillants rapporte que même à ce niveau, on triche. Alors, si dans l'administration, on triche ; dans le milieu éducatif, on triche ; dans la réalisation des projets, on triche ; ceux qui sont censés contrôler la conformité de l'ouvrage au cahier des charges, trichent ; à la veille des campagnes électorales, on triche ; lors des examens, on triche — la grande tricherie du siècle Khalifa Bank en est le parfait exemple — quelle culture de l'honnêteté pourra-t-on enseigner aux jeunes générations ?» [La chronique de Chérif Abdedaïm «Silence, on triche !»](#))

La bonne question est posée. Le seul fait de reconnaître un problème et de tenter de le régler rend manifeste l'ensemble des autres qui y sont rattachés. Ce n'est certainement pas le moment de baisser les bras, au contraire, celui de réaffirmer l'objectif, de raffirmer l'éthique des personnes impliquées, d'y investir les ressources nécessaires et surtout de confirmer à leurs postes et responsabilités les personnes qui ont les meilleurs résultats concrets... sans tricher.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التكوين

التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية  
للطورين الأول والثاني في إطار الجهاز المؤقت

- تكوين عن بعد -

## التعليمية العامة

الإرسال الثالث

مارس 2000

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE

Conseil Supérieur de l'Éducation



Principes Généraux  
de la Nouvelle Politique Educative  
et la Réforme  
de l'Enseignement Fondamental

SYNTHESE DU DOCUMENT DE BASE

Mars 1998

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التكوين

# التربية وعلم النفس

تكوين المعلمين

الإرسال 3

المستوى : السنة الثانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التكوين

## التربية و علم النفس



الإرسال 2+1

تكوين المعلمين

السنة الثانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التكوين

مديرية التكوين  
الرقم 603  
سنة 1998

09/09/98  
603

### PLAN DE FORMATION ET MODALITES DE MISE EN OEUVRE DU DISPOSITIF PERMANENT DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI

Fascicule destiné aux encadreurs

enseignant les langues étrangères

Août 1998

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التكوين

### PLAN DE FORMATION ET MODALITES DE MISE EN OEUVRE DU DISPOSITIF PERMANENT DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI

Fascicule destiné aux stagiaires

(enseignant les langues étrangères)

Août 1998