

Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ?

Descripteurs

Enseignants de français, licence, école de base, base de connaissances,

Introduction

La formation des enseignants de français est actuellement au centre d'un débat alimenté en particulier par les utilisateurs du produit de la formation initiale, qui en sont également les initiateurs. Le système de formation mis en place durant ces dernières années renvoie à des significations variées privilégiant tantôt la technicité du métier par le développement de quelques compétences professionnelles et tantôt le haut niveau disciplinaire par la maîtrise de la langue française. Les investissements consentis dans la formation en cours d'emploi par le Ministère de l'Education Nationale et la rénovation de la formation initiale confiée momentanément à l'université renvoient à des significations variées de la formation des enseignants, privilégiant tantôt la technicité du métier, tantôt le haut niveau disciplinaire. L'ingénierie de la formation semble pénétrer difficilement dans les systèmes algériens de formation initiale et continue des enseignants. Elle a produit une multitude de discours et de projets mais qui ne semblent produire que peu d'effets. La professionnalisation des enseignants pose actuellement problème dans le sens où on ne sait pas trop s'il faut attribuer les référents de la professionnalité aux savoirs et à la certification ou à quelques compétences de base. S'il s'agit essentiellement de certification, en quoi la licence peut-elle constituer une condition d'émergence des aptitudes professionnelles des enseignants ? Avec ou sans licence, de quel espace d'autonomie professionnelle dispose le l'enseignant de français pour l'exercice de son métier ?

1- Enseignants de français à l'école de base : quels profils ?

Traditionnellement la formation des enseignants de l'école de base était assurée par les Instituts de Technologie de l'Education (ITE). Depuis la fermeture de ces établissements, le Ministère de l'Education, sur la base des besoins exprimés par les directions de l'éducation, recrute tous les ans, sur concours, sans formation initiale, des enseignants titulaires d'une licence. De 2000 à 2003, les Ecoles Normales Supérieures se sont chargées de la formation initiale des enseignants et depuis la rentrée scolaire 2003-2004, certains ITE, érigés en instituts de formation ont pour mission de former en trois ans, des enseignants bilingues pour l'école de base.

L'hétérogénéité des profils d'entrée dans l'enseignement du français à l'école de base, n'est plus à démontrer. Il n'est pas rare de rencontrer dans le même établissement scolaire des enseignants titulaires d'une licence (de différentes filières), d'autres sortants des ITE (bac+1, bac+2, ou bac+3) et d'autres encore anciens instructeurs d'un niveau inférieur à la terminale de lycée.

A cette hétérogénéité des profils correspond une réelle hétérogénéité des pratiques enseignantes. Les évaluateurs affirment qu'il n'existe plus ni enseignement efficace ni « bons maîtres à l'école » ! Mais au juste qu'est-ce qu'un bon maître ? Existe-t-il un

profil-type du bon enseignant de l'école de base ? Si nous devons croire Crahay (1986) et Bayer (1986), nous répondrions par la négative !

Nous nous sommes intéressée particulièrement, au cours des trois dernières années aux enseignants de français¹ exerçant dans 5 établissements d'une même commune avec une expérience professionnelle de moins de 7 ans. Notre étude de cas a porté sur 40 enseignants dont 20 sont titulaires d'une licence². Nous nous sommes demandé en quoi la licence pouvait constituer une condition d'émergence de la technicité des enseignants qui en sont titulaires ?

A partir d'une hypothèse formulée en termes de différences de stratégies d'enseignement et de compétences professionnelles, nous avons fait passer un questionnaire et conduit un entretien avec les quarante enseignants

Nous entendons par « stratégie d'enseignement » un ensemble d'opérations, de ressources pédagogiques qui sont planifiées par l'enseignant en vue d'atteindre les objectifs d'enseignement fixés.

La compétence est définie par Le Boterf³ comme un « *savoir-mobiliser* » Dans son ouvrage « l'ingénierie des compétences (1999 : 36) nous lisons : « la compétence est une construction, un agencement de plusieurs ressources : des ressources personnelles (savoirs, savoir-faire...) et des ressources environnementales » permettant de savoir agir. La compétence professionnelle correspondrait à la mise en oeuvre, dans l'exercice d'un métier, de capacités permettant de réaliser des tâches précises. L'enseignant compétent sait agir avec pertinence dans toutes les situations de classe. Il est performant dans le sens où il installe des compétences chez ses élèves.

Existe-t-il des différences en matière de stratégies d'enseignement et de compétences professionnelles entre les enseignants avec et sans licence ?

2- De la formation initiale à la formation continue des enseignants de français

La tendance bien connue durant des années était qu'il fallait un haut niveau pour enseigner au primaire et ce niveau pouvait être garanti par la licence. Le paradigme de la primauté des savoirs disciplinaires prévaut jusqu'à nos jours.. Dans la majorité des conceptions individuelles l'enseignant est d'abord un médiateur ou un « transmetteur de savoirs » : c'est forcément quelqu'un d'instruit maîtrisant nécessairement les contenus de la discipline (ou des disciplines) qu'il enseigne. Mais est-ce que les savoirs disciplinaires à eux-seuls suffisent ? Quels types d'autres savoirs devrait maîtriser un enseignant pour pouvoir exercer son métier ?

Parmi les vingt enseignants enquêtés, 17 avaient obtenu leur licence avec une moyenne supérieure à 14. On peut les considérer comme des certifiés d'un bon niveau de maîtrise disciplinaire. Pourtant ils se disent en difficulté. Ils sont en majorité conscients qu'il ne suffit pas de maîtriser des connaissances pour les enseigner. Il faut, certes, de véritables compétences professionnelles pour assurer la transposition didactique des savoirs en classe, être capable d'organiser les situations d'apprentissage et d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves⁴ Les enseignants sans licence affirment que les savoirs disciplinaires ne suffisent pas à faire face à la complexité des situations de classes et à leur diversité.. « *L'enseignant doit être capable de « réfléchir, anticiper,*

¹ Population à risque mineur dans la mesure où elle n'enseigne qu'une discipline « le FLE »

² 20 enseignants titulaires d'une licence : 17 de français, 3 d'une autre matière étudiée en français à l'université et 20 enseignants sans licence (3 de niveau bac +1, 12 de niveau bas + 2 et 5 de niveau bac+3

³ LE BOTERF G., 1994). De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris, Les Editions d'Organisation

⁴ PERRENOUD PH., (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris, ESF

*planifier, se déplacer dans l'espace de la classe, écrire au tableau, poser des questions et/ou y répondre, évaluer... »*⁵

La référence au métier d'enseignant ou aux pratiques éducatives renvoie forcément à la problématique d'une base de connaissances « ou ensemble de savoirs, d'habiletés et d'attitudes dont l'enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée⁶. Le métier d'enseignant affirme Meirieu⁷ se définit beaucoup plus par les activités d'apprentissage des élèves, que par les activités d'enseignement. A cette logique des apprentissages correspond la logique d'une base de connaissances. Tardif et Lessard⁸ utilisent l'expression de « connaissance ouvragée » pour souligner que la connaissance au travail des enseignants est incorporée, enchâssée dans une maîtrise contextualisée de leur activité d'enseignement. « *La prise en compte de ces connaissances mobilisées dans l'action incite à la recherche de s'orienter vers une épistémologie de la pratique* »⁹ Le savoir d'expérience et/ou le savoir pratique des enseignants renvoie à l'idée d'une rationalité pratique différente de l'application d'un savoir théorique. Agir intelligemment en classe ne peut que rarement consister à appliquer un savoir théorique¹⁰

Il existe aujourd'hui, dans de nombreux pays, des référentiels de compétences¹¹ minimales pour enseigner à l'école ; les compétences étant conçues comme les composantes essentielles du processus de professionnalisation¹². Ces référentiels inspirés pour les uns par l'observation du fonctionnement des praticiens dans leur classes et pour les autres du rapport Bancel¹³ et/ou des travaux de Paquay s'articulent généralement autour de trois pôles:

- un premier pôle constitué par les connaissances relatives aux identités disciplinaires : savoir à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines
- un second pôle composé de savoirs relatifs à la gestion des apprentissages didactiques et pédagogiques

⁵ PERRENOUD Ph., (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique.. In Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres., AQUFOM, Québec, Trois-Rivières.

⁶ GAUTHIER C. et al., (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec, Les presses de l'Université

⁷ MEIRIEU PH., (1994). Peut-on former des enseignants ? Paris, ESF Editeur

⁸ TARDIF M., LESSARD C., (1999). Le travail enseignant au quotidien. Sainte-Foy Québec, Presses de l'université de Laval

⁹ SCHON D. A., (1983). The selective practitioner. New York : Basic Books. Traduction française J. Heynemand, D. Gagnon (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Editions Logiques

¹⁰ KAGAN D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. Education Psychologist 27, 65-90

¹¹ un référentiel de compétences professionnelles est un ensemble de compétences pour exercer un métier. Le Boterf (1993) insiste sur la nécessité de présenter au personnel d'une entreprise par exemple des « cartes de compétences » fondées sur les exigences du métier.

¹² PAQUAY L., (1994). parle de trois compétences essentielles : 1- organiser un plan d'action pédagogique dans les disciplines enseignées- 2 : préparer une situation d'apprentissage visant un objectif précis et adapté à un public déterminé- 3: mettre en œuvre une situation d'apprentissage pour que les élèves apprennent

¹³ Le rapport BANCEL a été à l'origine de la création des I.U.F.M. Bancel considère l'enseignant comme un professionnel dont la professionnalité recouvre trois domaines de connaissances liées : à la discipline, à la gestion des apprentissages et au système éducatif. Cette professionnalité réside selon le rapport dans les compétences suivantes : organiser un plan d'action pédagogique, préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler son déroulement et l'évaluer, gérer les phénomènes relationnels, fournir une aide méthodologique, favoriser l'émergence de projets professionnels positifs et travailler avec des partenaires.

- un troisième pôle basé sur des connaissances relatives au système éducatif et au fonctionnement institutionnel

Le plan, national de formation des enseignants, ayant présidé aux programmes des instituts de formation (hors université) mettait l'accent sur ces types de savoirs, lesquels même s'ils n'étaient pas acquis en formation initiale le devenaient après quelques années en formation continue.

Contrairement à la préparation spécifique des enseignants (non licenciés) issus des instituts, la formation initiale des enseignants licenciés, provenant de l'université, était amputée de la dimension professionnalisante. Les enseignants enquêtés, avec ou sans licence, se considèrent comme « enseignants » avant tout : c'est-à-dire des professionnels chargés d'apprendre le français à des élèves. Quatre enseignants se définissent comme des « formateurs » et trois se considèrent comme « éducateurs ». L'entretien permet de comprendre que ces catégories professionnelles sont utilisées sans trop de différenciation. « Former » et « éduquer » en français étant des catégories associées pour signifier la modification des comportements verbaux de l'élève.

Si pour Develay,¹⁴ « on forme à des pratiques (langagières ici) et on « enseigne des savoirs » (linguistiques par exemple, pour nos répondants « former » est assimilé, sans distinction, à « éduquer » et « enseigner »

Parmi les qualités que doit posséder l'enseignant de français, les réponses sont centrées sur « la maîtrise de la langue (en tant que discipline scolaire) et sur « la pédagogie » définie comme « méthodologie ». Quand on veut savoir ce que les répondants entendent par méthodologie on obtient des catégories comme « didactique », « technique éducative » et « méthodes d'enseignement ». Nous retenons des discours des répondants, que les tâches qui incombent à l'enseignant de français à l'école de base sont des tâches d'enseignement et d'évaluation. La collaboration en équipe, la communication avec les parents, la mise en place de remédiations, la gestion du groupe/classe n'apparaissent que rarement dans les unités discursives.

Les réponses à la question : « qu'est-ce qu'enseigner le français, selon vous, s'articulent autour de la réalisation d'un programme et de l'acquisition de connaissances linguistiques.

En majorité, les enseignants licenciés se déclarent incapables d'assurer un enseignement de qualité, conformément à la définition consensuelle.. Ils estiment que leur formation initiale n'a pas été suffisante, dans le sens où ils n'ont pas été préparés à faire face aux problèmes professionnels rencontrés. Les cursus d'études universitaires sont organisés de telle façon que l'étudiant n'est pas préparé « au métier » « Ils se disent dotés de savoirs théoriques mais non d'action¹⁵ : ils savent beaucoup de choses mais cela ne les empêche pas de rencontrer des difficultés en classe ». A notre demande d'identification de ces difficultés nous avons droit à des généralités du type: les élèves ne sont pas motivés, nous manquons de moyens. Par contre, aucun besoin en terme de formation continue n'est exprimé.

Les enseignants sans licence affirment leur capacité de gestion de la classe de français mais se disent souvent démunis face aux exigences des nouveaux programmes d'enseignement. Ils disposent de savoirs *experts* (Joshua, 1996)¹⁶ formant l'essentiel de

¹⁴ DEVELAY M., (1994). Peut-on former des enseignants. Paris, Editions ESF

¹⁵ Barbier, J.-M. (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

¹⁶ Joshua, S. (1996) Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiques ?, in Raïsky, C. et Caillot, M. (dir.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 61-73. Voir aussi : Joshua, S. (1996) Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne, in Raïsky, C. et Caillot, M. (dir.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 145-158.

leur " base de connaissances et sont capables de « pratique réflexive au quotidien». Ils disent avoir appris leur métier davantage sur le terrain qu'à l'institut de formation.

Conclusion

La licence semble avoir renforcé les défenses des enseignants : elle leur a donné un faux sentiment de savoir alors qu'il ne s'agit que d'un savoir disciplinaire souvent approximatif et toujours sans intégration, ni possibilité d'utilisation immédiate. Ce savoir leur sert, à coup sûr, de protection, de faire valoir et débouche inévitablement sur la mise à distance des autres collègues sans licence.

Elle a contribué, en outre, à la construction d'une nouvelle identité professionnelle opposable à celle de l'enseignant non licencié et génératrice de certaines solidarités agissantes au sein des établissements, un « esprit de corps » et une nouvelle façon de revendiquer et de poser les problèmes à l'école de base.

Les résultats de l'étude de cas menée seront nécessairement validés par une enquête à grande échelle. Dans un contexte de réforme, les modalités significatives de professionnalisation seront à rechercher beaucoup plus sur le terrain que dans les savoirs formalisés par les chercheurs, en dehors du contexte scolaire actuel.

Références bibliographiques

- BARBIER J.-M. (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BAYER E., (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In Crahay M. & Lafontaine D., *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, 483-507
- CRAHAY M., (1986). Hommage à G. de Landsheere. In : Crahey M & Lafontaine D., « L'art de la science de l'enseignement. Bruxelles : Labor, 9-26
- DEVELAY M., (1994). Peut-on former des enseignants ? Paris, Editions ESF
- GAUTHIER C. et al., (1997). Pour une théorie de l pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec, Les presses de l'Université
- JOSHUA S. (1996) Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiques ?, in Raisky, C. et Caillot, M. (dir.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 61-73.
- JOSHUA S. (1996) Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne, in Raisky, C. et Caillot, M. (dir.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 145-158.
- KAGAN D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Education Psychologist* 27, 65-90
- LANG V., (1999). La professionnalisation. Paris, PUF
- MEIRIEU Ph., (1995). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris, ESF
- PAQUAY L., (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation* 16 ; 7-38
- PERRENOUD Ph., (1994). La formation des enseignants, entre théorie et pratique. Paris, L'Harmattan
- PERRENOUD Ph., (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris, ESF
- SCHON D. A., (1983). The selective practitioner. New York : Basic Books. Traduction française J. Heynemand, D. Gagnon (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Editions Logiques
- TARDIF M., LESSARD C., (1999). Le travail enseignant au quotidien. Sainte-Foy Québec, Presses de l'université de Laval