

## Comment maitriser la méthodologie par le biais de professionnalisation de la formation universitaire ?

كيفية إتقان المنهجية من خلال احتراف التدريب الجامعي؟

Dr.Houcini Bachir MCB [b.houcini@univ-chlef.dz](mailto:b.houcini@univ-chlef.dz) Université Hassiba benbouali Chlef

Dr.Kerrouzi Redhouane MCB [r.kerrouzi@univ-chlef.dz](mailto:r.kerrouzi@univ-chlef.dz) Université Hassiba benbouali Chlef

Date de réception : 26/09/2019

Date d'acceptation : 28/01/2020

Date de publication : 27/03/2020

\* Auteur correspondant : Houcini Bachir .

**Résumé :** Depuis la fermeture des instituts technologiques de l'éducation (I.T.E) au début des années 2000 et la décision prise par les autorités de confier la tâche de former les enseignants de tous les niveaux exclusivement à l'université, on a mis cette institution face à de nouveaux défis auxquels elle n'était pas préparée et qui ne cadraient pas avec sa vocation. En effet, les enseignants universitaires n'étaient pas destinés à cette mission et même les programmes d'enseignement n'étaient pas aussi centrés sur l'aspect professionnel car les universités n'avaient pas avec le terrain les contacts nécessaires pour créer une dynamique entre la théorie et la pratique. Ainsi, il serait pertinent aujourd'hui de mener une réflexion assez profonde sur l'enseignement /apprentissage de la méthodologie au niveau de l'université algérienne. Dés lors, la professionnalisation de l'enseignement universitaire se présente alors comme un outil efficace afin de rendre la formation de la méthodologie au sein de cette institution plus rentable et plus fructueuse. Cette professionnalisation ne devrait pas uniquement toucher les programmes et les contenus mais aussi et surtout les fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Cela pousse l'université d'abord à s'ouvrir sur le secteur de l'éducation pour le mieux connaître puis à concevoir un enseignement adéquat qui repose sur une solide base de connaissances, articulée et intégrée aux pratiques professionnelles. « Mieux former » l'enseignant en le dotant de compétences spécifiques, en en faisant « un professionnel de l'enseignement-apprentissage » est surtout dicté par la volonté de « mieux former » l'élève en le mettant « au centre des apprentissages ».

**Mots clés :** Méthodologie ; formation universitaire ; mission ; professionnalisation ; enseignement / apprentissage

ملخص:

منذ إغلاق معهد تكنولوجيا التعليم (ITE) في أوائل 2000 الملخص: وقرار السلطات بتكليف مهمة تدريب المعلمين على جميع المستويات حصرا في الجامعة ، وقد واجهت هذه المؤسسة مع التحديات الجديدة التي لم تكن مستعدة لها والتي لم تتناسب مع مهنتها. في الواقع ، لم يكن معلمو الجامعة مخصصين لهذه المهمة ، وحتى برامج التدريس لم تركز بشكل كبير على الجانب المهني لأن الجامعات لم يكن لديها مع المجال الاتصالات اللازمة لخلق ديناميكية بين النظرية والتطبيق. وبالتالي ، سيكون من المناسب اليوم إجراء تفكير عميق إلى حد ما في تدريس / تعلم المنهجية على مستوى الجامعة الجزائرية. ومنذ ذلك الحين ، يتم تقديم احترافية التعليم الجامعي كأداة فعالة لجعل تشكيل المنهجية داخل هذه المؤسسة أكثر ربحية وأكثر فائدة. لا ينبغي أن يؤثر هذا الاحتراف على البرامج والمحتوى فحسب ، بل وأيضاً وقبل كل شيء على أسس تدريب المعلمين. هذا يدفع الجامعة أولاً إلى الانفتاح على قطاع التعليم للتعرف عليها بشكل أفضل ثم التفكير في تعليم مناسب يعتمد على قاعدة صلبة من المعرفة ، مفصلة ومتكاملة مع الممارسات المهنية. "التدريب الأفضل" للمعلم من خلال تزويده بمهارات محددة ، عن طريق "تعليم تعليمي احترافي" تمليه أساساً الرغبة في "تدريب أفضل" للطالب بوضع "في مركز التعلم".

**Abstract:** Since the closure of the Education Technology Institute (ITE) in the early 2000s and the decision by the authorities to entrust the task of training teachers at all levels exclusively at the university, this institution has been

*new challenges to which she was unprepared and which did not fit her vocation. Indeed, university teachers were not destined to this mission and even the teaching programs were not so focused on the professional aspect because the universities did not have with the field the necessary contacts to create a dynamic between theory and practice. Thus, it would be relevant today to conduct a fairly deep reflection on the teaching / learning of the methodology at the level of the Algerian university. From then on, the professionalisation of university education is presented as an effective tool to make the formation of the methodology within this institution more profitable and more fruitful. This professionalization should not only affect programs and content but also and above all the very foundations of teacher training. This pushes the university first to open up on the education sector to get to know it better then to conceive an adequate education which rests on a solid base of knowledge, articulated and integrated to the professional practices. "Better training" the teacher by endowing him with specific skills, by making "a professional teaching-learning" is mainly dictated by the desire to "better train" the student by putting "at the center of learning".*

## INTRODUCTION

En répondant à la très forte demande sociale d'éducation, la politique scolaire a quelque peu délaissé la dimension qualitative de sa mission. Et si la formation initiale des enseignants est déterminante dans l'efficacité du système éducatif et contribue à une réelle démocratisation, il faut bien admettre que le souci majeur des pouvoirs publics, au lendemain de l'indépendance était plutôt de scolariser un maximum d'enfants et pallier ainsi à l'inégalité scolaire dont a été victime la population algérienne pendant la colonisation (Léon A, 1991 ; Kateb K, 2004). Pour faire face au manque[1]d'enseignants, les pouvoirs publics ne se sont pas montrés très exigeants quant au recrutement des nouveaux enseignants. Mais ce manque de qualification qui aurait pu n'être que conjoncturel a perduré et caractérisé de manière durable le corps enseignant rendu responsable de l'échec de l'école et de ses premiers usagers, les élèves. Les mutations actuelles de la société et les exigences des partenaires de l'école, font que l'échec scolaire ne devrait plus « être une fatalité ». Faire réussir le maximum d'élèves, en leur assurant des apprentissages fondamentaux de qualité dépend en grande partie de la compétence des enseignants.

L'enjeu majeur des réformes de la formation des enseignants, entreprises dans beaucoup de pays depuis les années quatre-vingt-dix se sont basées sur un « concept clé » : celui de la professionnalisation. Selon Tardif, Lessard, Gauthier (1998, 28), « la professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Essentiellement, elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elle-même fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles ». « Mieux former » l'enseignant en le dotant de compétences spécifiques, en en faisant « un professionnel de l'enseignement- apprentissage » est surtout dicté par la volonté de « mieux former » l'élève en le mettant « au centre du système éducatif » voire « au centre des apprentissages ».[2] C'est ainsi que les réformes qui se sont attelées à transformer la formation initiale des enseignants de l'école primaire ont opté pour un niveau universitaire. La professionnalisation par l' « universitarisation » est devenue « cette convergence internationale » dans laquelle, s'est inscrite la réforme du système éducatif en Algérie, initiée en 2003. Dans cette contribution, notre propos tentera d'appréhender, à travers les différents dispositifs de formation des instituteurs, les principales logiques d'action et les processus sociaux qui en découlent.

### • 1. DE L'INDEPENDANCE AUX ANNEES 1990: QUELLES LOGIQUES DE FORMATION ?

Devant répondre à une scolarisation massive au lendemain de l'indépendance, les exigences en matière de formation des enseignants n'ont pas été la priorité des pouvoirs publics en Algérie. C'est dans l'enseignement élémentaire que le personnel a été recruté dans l'urgence et n'a donc pas ou très peu de qualification professionnelle. Majoritairement recrutés avec niveau du certificat d'études primaires (CEP), les **moniteurs**[3] vont constituer, l'encadrement principal de l'enseignement

fondamental et la « population mère » de ceux qui ont accédé par la suite aux grades d'instituteurs et d'instructeurs par le biais de la promotion interne et des examens professionnels.

Pour pallier ce manque de qualification scientifique et pédagogique ont été créés les centres de formation culturelle et professionnelle (CFCP) en 1964 pour préparer les moniteurs au certificat de culture générale et professionnel et les promouvoir au grade d'instructeurs<sup>3</sup>. Un corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques fut également mis en place pour prendre en charge la formation de ces nouvelles recrues. Dans la même perspective, l'Institut Pédagogique National (IPN) a élaboré du matériel didactique pour guider pas à pas l'enseignant dans sa tâche quotidienne. Il s'agissait de **fiches pédagogiques** qui devaient être suivies scrupuleusement parce que « la plupart des enseignants n'étaient pas en mesure de construire eux-mêmes leurs leçons à partir de leurs connaissances personnelles ou d'un manuel et des instructions officielles ».

Les instituts de technologie de l'éducation créés dans les années 1970 se sont chargés de former les enseignants du primaire et ceux des collèges. Les instructeurs y sont recrutés à partir du niveau de 4<sup>ème</sup> année moyenne et les instituteurs à partir de la classe de terminale (3<sup>ème</sup> AS). C'étaient les exclus du système scolaire qui constituaient la majorité de ce corps enseignant. Parmi les 170000 enseignants en poste en 1997, seuls 28 000 soit 15% étaient titulaires du baccalauréat. La formation initiale dispensée au sein des ITE a consisté à combler les grosses lacunes disciplinaires en élevant le niveau des connaissances élémentaires. L'ITE fonctionnait comme un lycée où la priorité était donnée aux matières à enseigner et non aux matières pour enseigner. La formation pédagogique se résumait souvent à des cours de psychologie « On comptait sur les stages dans les classes pour aider le futur enseignant », et le futur enseignant était placé en situation d'observation passive et d'imitation d'un autre enseignant, plus formé que lui et qu'il devait prendre comme modèle. Quant à la formation continue elle ne concernait que très peu d'enseignants en raison du nombre réduit de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs plus préoccupés du travail administratif de contrôle et de gestion de carrière que de véritable formation professionnelle. Ainsi le manque de qualification scientifique et pédagogique de ceux qui étaient censés former les générations futures a contribué à l'image totalement négative de l'instituteur. Il a longtemps été mis à l'index comme principal responsable de « l'école sinistrée ».

Ce bref aperçu laisse apparaître le manque de qualification qui a caractérisé, pendant des années, la grande majorité des enseignants. Comment s'étonner alors des échecs massifs<sup>[4]</sup> et des déperditions à tous les niveaux qui exposent l'école aux critiques les plus acerbes et à travers elle, l'enseignant. École "sinistrée", en "miettes" où "l'ensemble désarticulé des enseignants qui, trente années après, sont encore loin de constituer un corps professionnel"<sup>[5]</sup>.

Le constat d'échec est également fait par les pouvoirs publics qui manifestent à la fin des années 90 la volonté de réformer le système de formation de formateurs. Entre 1997 et 1998 émanent du Ministère de l'Éducation Nationale et du Conseil Supérieur de l'Éducation différentes déclarations concernant la nouvelle conception de la formation initiale des enseignants. Cette formation est envisagée sous l'angle de la "professionnalisation", gage d'efficacité "d'une école résolument tournée vers l'avenir".

C'est donc sur la rupture avec le modèle qui a prévalu jusque-là que va s'amorcer la dynamique de "formation professionnalisante". Dès la rentrée 1999, ce furent les écoles normales supérieures, qui se chargèrent de contribuer à l'émergence de "ce nouvel enseignant" dans le cadre de la vaste réforme du système éducatif.

## • 2. LES PRINCIPES FONDATEURS DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DANS LES FAITS

Pour aborder la signification de la dynamique de professionnalisation d'un groupe social tel que les enseignants et les modèles que l'institution éducative envisage de mettre en place, il nous semble nécessaire d'interroger cette notion qui peut paraître ambiguë. En effet, si elle est plus familière dans le monde de l'entreprise, son apparition dans le champ de l'éducation est plutôt récente.

La profession est définie dans le sens d'une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Cependant, une autre définition la désigne comme un « métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent ; la profession de médecin, d'avocat » Selon Lemosse[6], la sociologie anglo-saxonne donne de la profession les caractéristiques telles que :

- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle
- c'est une activité savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive
- elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une forte cohérence interne
- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société

Le terme « professionnalisation » quant à lui est un emprunt à la sociologie anglo-saxonne des professions qui définit un « professionnel » comme une personne qui exerce de façon autonome et par vocation, une activité socialement reconnue et prestigieuse.

« Les professionnels répondraient à des besoins essentiels et universels dont la satisfaction nécessite l'acquisition d'un savoir progressivement rationalisé et autonomisé, par la pratique, jusqu'à être délivré par l'université qui est devenue le lieu d'accueil et de légitimation de ces savoirs » [7].

Dans le document intitulé « La formation des formateurs, perspectives d'avenir » élaboré par le MEN, en décembre 1997, la « professionnalisation » préconisée est inscrite dans une optique de qualification adoptée par beaucoup de pays occidentaux. « La formation initiale de personnels enseignants dans notre pays s'alignera sur la tendance mondiale qui veut que les enseignants de tous les cycles soient dotés de connaissances et de compétences de niveau universitaire »[8].

L'Algérie ne doit pas être à la traîne et les « futurs maîtres de nos écoles »[9] doivent répondre aux critères exigés par la communauté. Dans cette optique, dès la rentrée 1999 les futurs instituteurs ont été recrutés avec le baccalauréat pour une formation initiale de trois ans prise en charge par l'enseignement supérieur, dans les écoles normales supérieures. En dernière année, le ministère de l'éducation nationale, en tant que secteur utilisateur, s'associe à cette formation pour les stages de terrain dans les écoles primaires. Ce nouveau dispositif va donc faire appel à deux types de formateurs Les universitaires spécialistes en sciences de l'éducation qui sont les enseignants permanents des ENS. Ils assurent le volet théorique de cette formation et parmi eux certains sont chargés du suivi des stagiaires sur le terrain

### • 3. LA FORMATION A L'HEURE DE LA REFORME : QUELS PROCESSUS SOCIAUX ?

Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), forme en résidentiel, et ce, depuis des années, des enseignants pour l'enseignement primaire et pendant longtemps ajouterons-nous ces enseignants formés trouvaient un poste à la sortie de l'institution de formation[11]. Les besoins étaient quantitativement satisfaits pour ce niveau d'enseignement.

Les effectifs d'enseignants-stagiaires destinés exclusivement au primaire, admis actuellement en formation résidentielle, se sont réduits à l'extrême. Dès la rentrée universitaire 2005, 6000 enseignants[12] ont été admis en formation selon les données officielles du Ministère de l'Éducation Nationale, afin de les «hisser» au niveau BAC + 3[13] car selon les responsables de l'Éducation très peu d'enseignants sont titulaires du BAC et le nombre de PCEF est dérisoire. Un responsable au niveau du Ministère précise: - «concernant le primaire, 13% des enseignants ont la licence et 20% ont le bac.»

Si nous devons croire les discours des responsables, le gouvernement a mobilisé tous les moyens nécessaires en vue de faciliter la tâche aux enseignants admis en formation, mais s'agit-il là d'une autre formation initiale centrée sur la capitalisation de savoirs académiques et sanctionnée par une certification en fin de parcours[14] ? Ou est-ce simplement une formation continue destinée à l'acquisition d'autres qualifications?

Il est bon de le savoir[15] afin de comprendre les différents processus sociaux mis en œuvre. Tous parlent de formation initiale mais toutefois non obligatoire et excluant de fait tous les plus de 40 ans, malgré l'argument de taille présenté « la formation des formateurs est indispensable et permanente » Le contre-argument avancé est qu'il est impossible d'obliger les enseignants à suivre des cours de formation, notamment ceux qui habitent dans des zones éloignées.

Le plan décennal de redressement, se concentre sur la qualification de 214 000 enseignants dont 136 000 pour le primaire. Quelques milliers d'enseignants[16] ont déjà commencé leur formation de 3 ans, tout en continuant d'enseigner. Cette opération, s'élevant à six millions de dinars, mobilise actuellement les instituts de formation, l'université du soir (UFC), l'enseignement à distance et les Écoles Normales Supérieures ENS).

Le mois de mars 2007 a vu de nombreux « débordements » à travers l'Algérie. Les enseignants du primaire placés en formation à distance ont décidé de boycotter les examens du premier semestre. En effet, ils étaient des milliers dans la quasi-totalité des centres d'examen à se soulever, refusant de rejoindre les classes. Le mot d'ordre était donné :des assemblées générales tenues et des sit-in organisés dans les cours des centres. Nous avons voulu en savoir davantage et à travers les discours tenus par les «formés» la même tendance se dégagait. Les enseignants ne récusait pas la formation en elle-même mais la manière dont elle s'est déroulée et le type d'évaluation imposé.

Censée se dérouler à distance, cette formation ne semble donner aucun répit[17]. Aux enseignants qui revendiquent une formation adaptée à leurs différentes responsabilités professionnelles, familiales et sociales. Ils affirment, à l'unanimité que le volume horaire ainsi que 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. C'est sûr que la réalisation d'un équilibre entre les programmes ambitieux du Ministère de l'Éducation Nationale[18], les attentes nombreuses des responsables de ce type de formation et les espoirs des enseignants en formation n'est pas une mince affaire. Des ajustements sont nécessaires, mais pas n'importe lesquels ni à n'importe quel prix.

## CONCLUSION

La professionnalisation des profils des enseignants implique selon les secteurs formateur et utilisateur une connaissance approfondie de la discipline enseignée, des savoir-faire pédagogiques, une capacité de travailler efficacement avec un grand nombre d'élèves et de collègues, l'apport d'une contribution constructive à l'institution et à la profession, et la capacité de poursuivre la formation. Un profil clair, bien structuré constitue nécessairement le résultat d'un consensus des deux secteurs, celui de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur.

Les étapes de la formation initiale, de l'insertion et du développement professionnel des enseignants doivent être plus étroitement connectées pour élaborer un système de formation plus cohérent pour les enseignants. Un exposé des normes relatives aux compétences et aux résultats des enseignants à différentes étapes de leur carrière assurera un cadre pour le continuum de la formation et de leur employabilité. N'est-il pas plus profitable d'améliorer les programmes d'insertion professionnelle et la formation des enseignants tout au long de leur carrière afin de renforcer l'efficacité de la dyade formation-emploi ?

### **Références bibliographique :**

ETIENNE Richard dir., ALTET Marguerite dir., PAQUAY Léopold dir., et al., *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, De Boeck Université/Bruxelles, 2009, 264 p. (Perspectives en éducation et formation)

FEYFANT Annie, *L'apprentissage du métier d'enseignant*, INRP/Cellule de veille scientifique et technologique/Lyon, 2010, 12 p. téléchargées du site <http://www.inrp.fr>, bibliogr.

JAROUSSE Jean-Pierre coord., *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi de l'enseignant*, Pôle de Dakar/Dakar, 2009, 197 p. téléchargées du site <http://www.poledakar.org/>, bibliogr.

LANTHEAUME Françoise ed., *Le travail enseignant : crises et recomposition du local à l'international, retour sur le métier*, Recherche et formation, 2008, n° 57, 171 p.

PERRENOUD Philippe dir., ALTET Marguerite dir., LESSARD Claude dir., *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, De Boeck Université/Bruxelles, 2008, 274 p., bibliogr.

RAYOU Patrick coord., *Des enseignants pour demain : dossier*, Éducation et sociétés, 2009, n° 23, p. 5-168

WENTZEL Bernard dir., MELLOUKI M'hammed dir., *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendance*, Haute École Pédagogique/BEJUNE/KL/Suisse, 2010, 173 p.