

Une lecture du terrain: Des troubles de l'apprentissage et de l'handicap dans la formation des enseignants en Algérie.

A field-interpretation: Of learning disabilities and handicap in teacher training in Algeria.

ABDESSEMED Anfal¹, Université Biskra,
anfalabdessemed@gmail.com.

BOUBAKOUR Samira, Université Batna 2,
Samira.boubakour@yahoo.fr.

Reçu le: 17/03/2020

Accepté le: 07/05/2020

Résumé:

La formation spécialisée n'est pas prise en compte dans la formation générale des enseignants en Algérie. Ce qui engendre une absence de l'éducation spécialisée, et par conséquent un enseignement décati. Cet article a pour objectif de démontrer l'absence de la formation spécialisée, de déterminer l'incompatibilité entre la théorie formationnelle et la réalité du terrain, et d'identifier les répercussions sur les pratiques liés à la formation pédagogique. Les données sont issues d'une enquête par entretien menée auprès de 30 enseignants de FLE, se situant à la ville de Batna. Les résultats révèlent que la formation spécialisée est mise en quarantaine, et que la professionnalisation du métier demeure incomplète. Quant aux autres formations (initiales, continues et préparatoires), les unes restent barricadées sur la théorie et les autres ne résolvent pas les embarras de la réalité contre lesquels butent les enseignants, les nouvelles recrues en particulier.

Mots clés : Formation spécialisée, troubles de l'apprentissage, dyslexie, handicap, enseignement du FLE.

Abstract:

Specialized training is not considered in general teacher training in Algeria. This generates an absence of special

¹ - Auteur correspondant

education, and therefore a decayed education. The aim of this article is to demonstrate the absence of specialized training, to determine the incompatibility between training theory and the reality in the field, and to identify the repercussions on practices linked to pedagogical training. The data are based on an interview survey conducted with 30 teachers of French as a foreign language, located in the city of Banta. The results reveal that specialized training is marginalized, and that the professionalization of the profession remains incomplete. As for other training (initial, continuous and preparatory), some remain barricaded on theory and others do not resolve the embarrassments of reality against which the teachers, especially the new recruits, come up against.

Keywords: Specialized training, learning disabilities, dyslexia, handicap, teaching of FFL.

Introduction:

La formation des enseignants est au cœur des préoccupations de la tutelle algérienne. Conventionnellement, la formation initiale des enseignants se planifie sur deux niveaux: l'un théorique et l'autre pratique. La théorie se réduit dans l'acquisition des savoirs disciplinaires didactico-pédagogiques qui permettent l'enseignement, tandis que le volet pratique s'exécute sur le terrain, il se réalise sous forme de stage pratique encadré par des enseignants expérimentés, de façon que les stagiaires se familiarisent aux réalités du métier. En Algérie, la formation actuelle des enseignants exige de ces derniers la participation active et perpétuelle dans leurs domaines de recherches, et surtout de perfectionner leurs méthodes de transmission des connaissances aux apprenants. Un programme étayé a été défini depuis l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016. Ce programme retrace les grandes lignes de la formation initiale pour les nouvelles recrues et encourage la formation d'actualisation pour les autres enseignants. (Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique, 2016).

Or, le domaine de la scolarisation tient en compte l'hétérogénéité des élèves. Dans ce sens, Mazereau et ses collaborateurs dans La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (2011,7-10) viennent avancer qu'il y a un

□
continuum de formation entre la formation initiale et la formation spécialisée. Les spécialistes de l'observatoire national français sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap gardent la même perspective, d'abord d'unifier la formation initiale de tous les futurs enseignants puis de spécialiser la formation. Autrement dit, il faut mettre en exergue l'importance de la formation spécialisée des enseignants afin d'adapter leurs actions aux besoins pédagogiques des élèves ayant des besoins spécifiques (Yves Jeanne et José Seknadjé-Askénazi, 2010, p3).

La formation des enseignants est basée sur le concept 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 »

L'enseignant, en tant qu'intercesseur obligé d'assurer le cours pour toutes les catégories des élèves, nous soulignons dès lors, que pour rendre l'enseignement efficace et l'inclusion effective, l'enseignant doit se doter d'informations et de formation sur deux concepts phares: les troubles de l'apprentissage et l'handicap.

Cependant, plusieurs interrogations s'imposent sur la question de la formation spécialisée des enseignants en Algérie: la formation spécialisée est-elle aussi importante que la formation classique ? Va-t-elle réellement forger les compétences didactico-pédagogiques des enseignants ? La formation et l'éducation spécialisées, vont-elles aider à gérer une classe hétérogène ou des classes spéciales sont-elles nécessaires ? Qui pourra gérer les classes spéciales si besoin ? Quels sont les difficultés qui entravent sa mise en place ?

Nous pensons, que la formation spécialisée n'est pas prise en compte dans la formation générale des enseignants en Algérie, ce qui engendre une absence de l'éducation spécialisée mais

aussi que la professionnalisation du métier d'enseignant ne pourrait en aucun cas se faire sans une formation pédagogique globale et spécialisée que l'on acquiert en formation initiale et continue. S'il y aurait absence ou insuffisance cela serait dû à une amputation des savoirs psychopédagogiques et neuro-pédagogiques.

Nos Objectifs:

Étant donné que la recherche vise à cerner l'importance de la formation spécialisée sur les pratiques d'enseignement nous retenons les objectifs suivants:

1. Démontrer s'il y a présence ou absence de la formation spécialisée ;
2. Déterminer s'il y a compatibilité ou non entre la théorie formationnelle et la réalité du terrain,
3. Identifier les effets sur les pratiques pouvant être liés à la formation pédagogique.

Méthodologie :

Les données sur lesquelles nous nous sommes appuyés sont issues d'une enquête par entretiens menée auprès de 30 enseignants de FLE (français langue étrangère) au cycle primaire de diverses écoles se trouvant à la wilaya de Batna, les unes se trouvant au centre-ville et les autres dans les périphéries de la ville. Notre échantillonnage s'est appuyé sur deux méthodes: échantillonnage de convenance (ou de commodité) mais aussi de l'échantillonnage par grappe, car, nous nous inscrivons dans les sciences sociales, le corpus est trop complexe, interviewer tous les enseignants relèverait de l'utopie. Autrement dit, le choix du nombre d'enseignant est délibéré. Nos entretiens ont ciblé des enseignants de différentes régions pour avoir une idée globale sur la formation et son déroulement dans la ville et ses circonscriptions distinctes. La constitution de notre public d'enquête a été fondée sur des caractéristiques que nous détaillerons comme suit: passerelle universitaire, type de formation et module de formation.

Notre recherche est donc échantillonnée, s'appuyant aussi sur une lecture descriptive, comparative et analytique des échanges découlant des entrevues qui nous ont permis de constituer un

bilan général sur la formation initiale et continue, ce bilan nous a permis par la même occasion d'établir la comparaison entre ce que propose la maquette ministérielle et ce qui se fait véritablement sur le terrain. La collecte des données auprès de chaque enseignant s'est opérée par le biais d'une entrevue dirigée par nous-même.

Les Formations en Algérie:

Formation initiale

La formation initiale a pour objectif de fournir au futur enseignant les clés permettant d'exercer son métier dans des conditions didactico-pédagogiques convenables.

Il est à noter que la formation a changé d'aspect, l'enseignant ne reçoit plus uniquement les moyens linguistiques et littéraires pour enseigner la grammaire et la littérature. L'université et les Ecoles Nationales Supérieures ENS, sont le pôle qui octroie cette formation, elles doivent assurer une qualité irréprochable de celle-ci et par conséquent une responsabilité s'ajoute à leur compte car les instituts spécialisés en la matière ont disparu (le cas de l'I.T.E Institut de Technologie de l'Education). La formation doit assurer ce qui a été abordé par Denis Girard, (1985: 134), à savoir « *une bonne maîtrise de la langue [...], une bonne formation linguistique [...], une bonne connaissance de la psychologie des apprenants [...], une solide formation didactique* », cette formation doit être multidisciplinaire et inclure dans cette offre la dimension pédagogique, « *avec ses odeurs de préaux et d'encre violette* », (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2005: 145).

Depuis l'indépendance, l'université algérienne a connu plusieurs réformes éducatives. (Mustapha Haddab, 2007, p. 51-60) La plus importante est celle qui a été mise en vigueur à partir de la rentrée universitaire 2004-2005 connue sous l'appellation de « nouveau système LMD » (Licence-Master-Doctorat). (La Direction Générale des Enseignements et de la Formation Supérieurs, 2008)

Le LMD est un système de formation supérieure préconisant une architecture des études en trois cycles (Licence: 3ans d'étude, Master: 2ans, et Doctorat: 3ans + 2ans) Les contenus de formation sont planifiés en domaines, filières et spécialités, ce



Le système est venu succéder un autre, nommé système classique, qui lui s'appuie sur une structure disparate. (Licence: 4ans d'étude, magistère: 3ans d'étude, et Doctorat: 5ans + 1an). (Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,2011)

- En Algérie la formation du master renferme 3 spécialités:

- Didactique du FLE.
- Littérature de langue
- Linguistique ou analyse du discours

Le master selon le site officiel de l'université de Béjaia est reparti comme suit:

Master 1 / Spécialités: sciences du langage/ didactique des langues étrangères/ littérature et civilisation/ linguistiques et langues appliquées.

Master 2 / linguistiques et didactique du FLE/sciences du langage/sciences des textes littéraire/sciences des textes littéraires et d'expression française/ didactique du FLE.

L'instauration du système LMD selon La Direction Générale des Enseignements et de la Formation Supérieurs a été faite comme suit:

- Licences en septembre 2004 ;
- Masters en septembre 2007 ;
- Doctorat en septembre 2009.

Ce système, comporte dans la majorité du temps, des contenus antérieurs soit tirés du système classique avec des volumes horaires très réduits, ces parcours ont pris dès lors une forme accélérée et intensive, ceci a fait diminuer la charge horaire hebdomadaire dans le système LMD, celle-ci est estimée approximativement à moins de 50 % que celle de la passerelle classique, autrement dit, 24 heures par semaine pour un parcours LMD contre 36 heures environs dans le parcours classique.

Selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique l'un des principes de ce système est de pousser l'étudiant à participer activement à sa propre formation par le biais « des conférences, des séminaires et des conceptions,

□
des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel » (Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2016). Cependant, cet étudiant est-il en mesure de s'auto-former ? Est-il assez armé pour gérer les différents modules proposés par l'université mais surtout de se préparer pour les aléas du futur ?

Formation Préparatoire :

« Dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie du Ministère de l'éducation nationale basée sur trois principaux axes: refonte pédagogique, professionnalisation et gouvernance ; et tenant compte du volet lié à la préparation des enseignants, admis au concours, avant de rejoindre leurs postes de travail dans l'un des grades suivants:

- Professeur d'enseignement primaire
- Professeur d'enseignement moyen
- Professeur d'enseignement secondaire titulaire d'un master»

Les unités de formation selon le ministère algérien de l'éducation et de l'enseignement

- Sciences de l'éducation et Psychologie
- Techniques de gestion de la classe
- Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement
- Evaluation pédagogique
- Système éducatif algérien et curricula d'enseignement
- Ingénierie de la formation et de la pédagogie
- Législation scolaire
- Informatique et la technologie d'information et de la communication

La formation est orchestrée par une forme transitoire, un aspect théorique qui se suit par une autre pratique. Le déroulement de cette formation se fait pendant les vacances scolaires (vacances d'hiver et de printemps) et les demi-journées du samedi et mardi après-midi. L'encadrement et le suivi de la formation en fonction des modules et des spécialités est chargé par:



- Les inspecteurs de l’enseignement.
- Les professeurs formateurs.
- Les professeurs ingénieurs en informatique
- Les professeurs des instituts nationaux de formation.
- Les professeurs des établissements publics de formation ayant la spécialité, l’expérience et la compétence. (Ministère algérien de l’éducation et de l’enseignement)

Formation continue:

De façon générale, comme l’ont mentionné Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2005: 146), « *la formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes.* ». Parallèlement, Denis Girard (1985: 134) dit que la formation continue « *doit permettre périodiquement [à l’enseignant] de confronter sa propre pratique à celle de ses collègues, s’informer sur telle ou telle innovation, de rafraîchir ses connaissances, de combler éventuellement les lacunes d’une formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain.* »

En Algérie, il faut toutefois signaler que la formation continue, telle que nous l’avons vécue, manque sérieusement de rigueur au niveau organisationnel et même au niveau de sa qualité intrinsèque, et ce sur tous les plans: linguistique, didactique, pédagogique, etc., comparativement à ce qui se fait ailleurs. Le modèle traditionnel se maintient assidûment, autrement, nous nous retrouvons toujours avec des demi-journées pédagogiques où des points se font exposer et/ou des modèles de leçon se donnent. Or, cela s’avère insuffisant si on veut former un enseignant qui s’achemine avec nos objectifs suscités.

Formation spécialisée

Le point de départ de l’éducation inclusive est la sensibilisation et la formation des enseignants, en d’autres termes, les enseignants doivent cerner les besoins de chaque apprenant et lui donner une chance afin qu’il puisse atteindre ses objectifs (l’Audition du Parlement Européen, organisée par l’Agence, en 2011). « Nous disposons tous des talents et avec un

travail collectif nous pouvons construire une meilleure communauté de travail » (AEDEE, 2012). (Humberto C. Pereira Viegas Professeur d'Éducation Spécialisée Groupe Scolaire d'Écoles João de Deus, Faro)

Le rapport de l'Agence Actions Clés pour la Promotion de la Qualité de l'Éducation Inclusive préconise le fait que l'ensemble des enseignants doivent avoir les compétences nécessaires qui leurs permettent de répondre aux besoins des différents apprenants, c'est à dire, cette acquisition doit se tisser au cours de la formation initiale et continue, les enseignants doivent acquérir les compétences, les connaissances et la compréhension (AEDEE, 2011). Nous pouvons aussi dire à ce sujet que les enseignants doivent être dotés de connaissances et de capacités dans le cadre de l'éducation inclusive, soit au cours de la formation initiale, soit au cours de la formation continue ou de leurs études supérieures. Pour se faire, une meilleure connaissance de la législation et des politiques d'inclusion ainsi qu'une diminution des inquiétudes au sujet de l'enseignement inclusif de la part des enseignants.

La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), dans ses directives pour les actions nationales, rappelle que tous les pays doivent mettre à disposition les ressources pour garantir la formation des enseignants de l'enseignement général qui reçoivent des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux (BES) ainsi que des enseignants de l'éducation spécialisée. Cette approche part du présupposé que les enseignants de chaque classe sont les principaux responsables du processus éducatif de tous les enfants et adolescents ayant des BES dans l'enseignement général, c'est-à-dire qu'ils constituent une composante essentielle du succès ou de l'échec des pratiques visant une éducation inclusive (UNICEF, 2013). (Daniel Calin, 2014).

Selon le site du Ministère de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme, en Algérie, la formation Spécialisée est uniquement assurée par le Centre National de Formation des Personnels Spécialisés des Etablissements pour Handicapés de Constantine, ce dernier (CNFPH), est considéré

comme établissement public à caractère administratif créé par le décret N° 87/257 du 1 Décembre 1987. Missions du CNFPH:

- Assurer la formation, le perfectionnement et le recyclage des personnels spécialisés ;
- Organiser des stages de perfectionnement et de recyclage pour les personnels d'encadrement technique et administratif ;
- Participer à l'élaboration et à la confection des programmes, méthodes pédagogiques et moyens didactiques ;
- Participer à l'évaluation des programmes de prise en charge, en vue de leur actualisation;
- Contribuer à la normalisation des équipements.

La formation dans le CNFPH se répartie dans un tableau, en raison de sa grandeur, il est préférable de le consulter sur le site pour plus de détails.

Paradoxalement, cette formation est régie par le Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme contrairement aux autres formations qui sont administrées par le Ministère de l'éducation nationale. Il est à noter qu'en Algérie, ils existent des établissements d'enseignement spécialisés pour les enfants handicapés (handicap mental, déficience auditive ou cécité) échafaudés par l'Etat, selon La Ministre de la Solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme Mounia Meslem qui a précisé à la Radio nationale, que le nombre global des établissements spécialisés a atteint (en 2016) 236 répartis comme suit:

- 152 centres psychopédagogiques pour enfants déficients intellectuels ;
- 46 centres pour les sourds et malentendants ;
- 23 centres pour les enfants non-voyants ;
- 7 centres pour les insuffisants respiratoires ;
- 8 centres pour les handicapés moteurs.

1. La ministre a noté deux autres points phares lors de sa déclaration à la radio: qu'il y a accord signé avec le secteur de l'éducation nationale, celui-ci assure l'affectation d'enseignants spécialisés tandis que le Ministère de la Solidarité nationale, de

la famille et de la condition de la femme prend en charge l'aspect psychologique.

2. En ce qui concerne les enfants autistes, elle a signalé avoir donné instruction pour l'ouverture d'au moins une classe pour les enfants autistes à travers les 152 centres psychopédagogiques.

Il n'en demeure pas moins que les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage, la dyslexie en particulier, n'ont pas leur place ni au milieu de ces établissements ni dans les écoles qualifiées d'ordinaires. Par ailleurs, selon le site officiel du ministère de l'éducation nationale, « *un nouvel arrêté interministériel a été promulgué le 13 mars 2014, dans lequel est prévue l'ouverture de classes spéciales destinées à accueillir d'autres catégories d'enfants souffrant d'handicaps sensoriels totaux (malentendants et malvoyants) ainsi que ceux ayant un handicap mental léger.* » Pour rétorquer à cela, nous mettons en exergue les points suivants: Les classes spéciales ont été ouvertes, il y a quelques années dans un nombre réduit d'écoles or la totalité des écoliers n'en avaient pas bénéficié. Aujourd'hui ces classes n'existent plus. Ces classes étaient gérées par des enseignants ayant eu une formation initiale et continue normales comme nous avons expliqué ci-dessus. Les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage ne sont pas pris en charge.

Réalité(s) du terrain :

À partir de ce qu'on vient d'avancer notre travail est régenté par une analyse de l'entrevue. Celle-ci s'est déroulée sur étendu de temps qui égal à 3 mois d'affilé, pour la moitié des enseignants, l'entrevue a eu lieu au sein des écoles primaires où ils exercent, pour le reste, c'était par le biais d'une école, dans laquelle se déroulait des journées pédagogiques. Nous avons entamé les entretiens avec ces derniers, durant leur temps libre.

Les axes de notre enquête se résument en des points suivants: *cursus universitaire, *types et modules de formations, *savoir et savoir-faire des enseignants, *Troubles de l'apprentissage.

Cursus universitaire:

Tableau N°1 nombred'enseignants en fonction du cursus universitaire



Cursus universitaire	LMD	Classique	Autre	Total
Nombre d'enseignant	19	7	4	30

Commentaire :

La question de la formation universitaire a permis de déceler l'écart entre différent cursus universitaire qui engendre instinctivement différente formation initiale ; autrement, nous nous retrouvons avec 19 enseignants issus du système LMD (de différentes promotions) dont les uns ont une formation mixte (licence classique et master LMD), 7 enseignants porteur de diplômes classiques et au final 4 enseignants dérivés d'un tout autre système dit I.T.E (Institut de Technologie de l'éducation). Ce dernier n'a plus de place dans la formation des enseignants.

Savoir des enseignants :

Afin de construire une idée sur la formation initiale des enseignants, nous leur avons posé des questions :

Tableau N°2 la formation initiale

	Q: votre formation initiale, a-t-elle porté sur les éléments suivants? Vous ont-ils servi ?					
modules proposés lors des entretiens	LMD/ Autre (ITE)	Classique/	LMD/ Autre (ITE)	Classique/	LMD/ (ITE)	Classique/ Autre

	<i>Absolument</i>	<i>Approximativement</i>	<i>Non</i>	<i>Absolument</i>	<i>Approximativement</i>	<i>Non</i>	<i>Absolument</i>	<i>Approximativement</i>	<i>Non</i>
<i>Les sciences d'éducation</i> <i>Le langage et ses troubles</i> <i>Les troubles de l'apprentissage</i> <i>Les handicaps</i>	10 (33.33 %)	-	-	-	7 (23.33 %)	-			13 (43.33 %)

Commentaire :

N.B: Absolument/ approximativement/ non: sont les réponses proposées aux enseignants pour savoir si la formation portait sur les modules proposés (voir tableau N°2).

33.33 % des enseignants se retrouvent avec quelques connaissances fondamentales quant aux sujets proposés lors des entrevues, et particulièrement par rapport aux enfants présentant des besoins spécifiques (handicap ou troubles de l'apprentissage), 23.33 % avec un savoir approximatif et 43.33 % n'ont jamais été confrontés à ces savoirs durant leur formation.

Pour discerner l'efficacité et surtout la rentabilité des desdits modules, nous avons demandé aux enseignants ayant répondu avoir eu affaire à ceux-ci, s'ils « les ont servis en classe une fois qu'ils ont commencé à exercer leur métier ? »

Les 17 enseignants ayant répondu affirmatif par rapport à la connaissance des modules déjà cités, restent pratiquement unanimes vis-à-vis de l'utilité de ces modules enseignés, 4 enseignants soit 23.52 % admettent que ce qu'ils ont appris en théorie leur a servi en pratique. Dont l'une des enseignants est titulaire d'un diplôme en psychologie et qu'une autre a souffert

de trouble de l'apprentissage étant élève (dyslexie). Enfin les 13 enseignants qui restent sur les l'ensemble de 17, soit 76.47 % ont répondu par la négative, en effet, pour les uns, les théories ne servent pas dans la pratique et pour les autres c'est l'expérience qui importe.

Types et modules de formations :

TABLEAU N°3 LES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE

		Q: Connaissez-vous les troubles de l'apprentissage ?					
Réponses	Oui	Approximativement	Non				
	6	9	10				
		Q: Si oui, (et même un peu) dites par quelle formation vous les avez connus ?					
Réponses	Formation personnelle (autodidactique)	Formation initiale	Formation universitaire	Formation postuniversitaire	Formation continue	Formation préparatoire	Formation spécialisée
	8(53.33 %)	3 (20 %)	/	/	4 (26.66 %)	/	/

Commentaire:

Pour savoir si les enseignants connaissent la notion des troubles de l'apprentissage, sur un ensemble de 30 enseignants, 6 ont répondu par « oui », 9 autres ont répondu « à peu près » et les 10 qui restent ont répondu « non ». Ces connaissances sont dues à des formations personnelles (autodidactique ou auto-formation) avec 53.33 %, issues parallèlement de formation initiale avec un taux de 20 % et de formation continue avec un taux de 26.66 %.

Savoir-faire des enseignants:



Tableau N° 4 Les cas spéciaux sur le terrain

	Q: Sur le terrain, avez-vous été confrontés à des cas spéciaux ?	
Réponse	Oui, quelques-uns au cours des années	« Non, pas vraiment »
	20	10

Commentaire:

20 enseignants sur 30 ont répondu ayant déjà été confronté à des enfants spéciaux, tandis les 10 qui restent, affirment qu'ils n'en ont pas confrontés.

Tableau N°5 Comment agir face à un enfant TDA

	Q: Savez-vous en règle générale comment réagir et agir face à un enfant ayant un trouble de l'apprentissage ?			
Réponses par thème	« Je convoque les parents ou je le déclare à l'administration »	« J'essaie de lui redonner confiance en lui »	« Patience et persévérance »	« Non, pas vraiment »
	Q: Si oui, avez-vous appris comment s'y prendre seuls ou durant votre formation ?			
Réponses	Auto-formation	Durant les différentes formations (toutes formations confondues)	auto-formation et avec les formations	
	10	6	4	

Commentaire :

Le tableau ci-dessus nous montre que 20 enseignants ont répondu avoir fait face à des cas spéciaux tandis que les 10 autres déclarent qu'ils n'ont jamais eu affaire à un apprenant spécial. En ce qui concerne la façon avec laquelle il faut réagir



face à ces enfants, les réponses étaient divergentes, nos répondants n'étaient pas unanimes par rapport aux premiers gestes à faire devant un apprenant déficitaire. Pour les enseignants qui ont affirmé savoir s'y prendre dans telle situation, 10 ont avancé l'avoir appris de façon individuelle, 6 ont attesté avoir eu des bribes concernant les différentes notions lors des diverses formations (toutes formations confondues) et les 4 qui restent ont déclaré avoir appris à agir et à réagir lors d'une auto-formation et durant les autres formations également.

Résultats :

1. La durée des formations (nombre d'années) qu'ont suivi les enseignants n'est pas identique et les maquettes des modules dispensés lors de la formation initiale et même au sein d'une seule passerelle ne sont pas les mêmes. Le canevas des modules des deux systèmes demeure labile. Et donc nous nous retrouvons avec différents diplômes et des formations distinctes.

2. La majorité des enseignants ne savent pas dépister, diagnostiquer ou prendre en charge un enfant déficient, dyslexique en particulier car au cours de la formation les techniques en question ne sont pas abordées.

3. Le temps et la durée des différentes formations restent muables. D'après nos entretiens le déroulement de la formation et l'enchaînement des modules se font de manière aléatoire et ne répondent point à un programme préalablement élançonné.

4. Les formations continues dans toutes les circonscriptions sont conduites par des inspecteurs même si le module relève d'une spécialité particulière ; les réponses émanant des enseignants étaient similaires 'les formations sont élaborées et dispensées par l'inspecteur/inspectrice de la circonscription' ce qui nous laisse comprendre que dès le départ la spécialisation y est absente.

5. Le suivi des enseignants n'existe que dans le cas de la formation préparatoire, il se fait à travers des épreuves corrigées.

6. Nous soulignons qu'avec notre bilan, il est mis en évidence qu'en moyenne seule la moitié des modules (ou partiellement) qui se fait enseigner réellement.



7. Les enseignants demeurent unanimes quant à l'intérêt des modules enseignés, ils déplorent l'absence de la compatibilité réunissant à la fois la sphère théorique aux pratiques de classes et aux obstacles quotidiens qu'ils rencontrent, les besoins sur terrain sont éloignés du savoir formateur.

8. Absence des critères de la pratique de classe ou de la simulation à partir de situations de pratique en classe permettant l'intégration de cas spéciaux d'enfants dans le besoin.

9. Du moment où les inspecteurs prennent en charge la planification et la programmation des formations, ceci dit, ils sont impérativement appelés à forger un savoir/ savoir-faire consistant afin d'accompagner leurs enseignants en formation.

10. Nous signalons l'absence de la spécialisation lors des formations initiales et continues, tandis que la formation spécialisée au CNFPH est uniquement focalisée sur les enfants handicapés, sourds-muets et mal/non-voyants. Cependant, les enfants souffrant de troubles de l'apprentissage ne sont pris en charge par aucun organisme. Cela va de soi pour les centres spécialisés existants, en Algérie, ils tiennent en compte des enfants handicapés (déficit sensoriel, auditif ou mental) mais nul n'est au service des enfants aux troubles « dys ».

11. Les stagiaires ignorent comment prendre en main des situations pédagogiques effectives et ne savent pas comment mobiliser des outils pédagogiques dans les pratiques professionnelles.

Conclusion:

Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons affirmer que la formation spécialisée n'est pas prise en compte dans la formation générale des enseignants en Algérie, et que la professionnalisation du métier demeure incomplète ; selon Wittorski (2008, 2011) une formation professionnelle fournit « outils, méthodes, techniques utiles pour agir » or ce que notre travail a mis à la lumière du jour est complètement différent, il y a rupture entre les multiples formations et entre les passerelles universitaires soit (LMD ou classique) et au milieu de la même passerelle, il y a changement de maquette assez fréquent et régulier chaque année, ce qui vient anéantir l'uniformité entre les promotions. En d'autres termes, ce qu'étudient les futurs

enseignants dans l'année en cours, la promotion d'après ne le verrait pas ou du moins ne verra que certains axes. Quant aux formations, les unes restent barricadées uniquement sur la sphère théorique et les autres ne résolvent pas les embarrés de la réalité contre lesquels butent les efforts des enseignants incontestablement, les nouvelles recrues en particulier. Nous affirmons également que cette insuffisance est dû à une amputation des savoirs psychopédagogiques et neuro-pédagogiques, ce genre de modules est quasi-inexistants. Ces variations viennent casser le rythme qui est censé unifier et crée nonobstant une distance entre le savoir formateur, les formateurs et les enseignants.

Bibliographie:

De Ketele Jean-Marie, Chastrette Maurice, Cros Danièle, Mettelin Pierre, & Thomas Jacques. (1989). Guide du formateur, Bruxelles: De Boeck Université.

Demailly Lise, Barth Britt-Mari. Tardif Maurice, Lessard Claude & Gauthier Clermont. (1999). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, *Revue française de pédagogie*, volume 129.

Mustapha Haddab. (2007). Évolution morphologique et institutionnelle de l'enseignement supérieur en Algérie: Ses effets sur la qualité des formations et sur les stratégies des étudiants, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, p. 51-60.

Philippe Mazereau. (2009). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants (Rapport de recherche octobre 2008). Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation: Université de Caen.

Richard Wittorski. (2008). La professionnalisation, Savoirs: Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, volume (17), pp.11 -38.

Yves Jeanne et José Seknadje-Askénazi. (2010). Le métier d'enseignant spécialisé, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, volume (3).

□
Cuq Jean-Pierre. (2003), *Formation*. Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Jean Pencreac'h. CLE International.

Sitographie

La Direction Générale des Enseignements et de la Formation Supérieurs.(2008). *La réforme LMD*. Repéré <https://bit.ly/3bKx88A>

MESRS-DGEFS. Formation LMD. Repéré à <https://bit.ly/2VrsUgu>

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Organisation de la formation préparatoire pédagogique durant le stage probatoire des fonctionnaires de l'éducation*. Repéré à <https://bit.ly/2Y2zM5Q>

Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme. (2018). *Centre National de Formation des Personnels spécialisés des établissements pour Handicapés – CNFPH – Constantine*. Repéré à <https://bit.ly/34X5Itt>

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.(2016).*Formation pédagogique des enseignants: Programme*. Repéré à <https://bit.ly/3bF5BW4>

Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2011). *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD*. Repéré à <https://bit.ly/2zjEKK2>

Radio Algérienne. (2016).*Prise en charge des personnes aux besoins spécifiques: Mounia Meslem annonce l'ouverture de 11 centres spécialisés*. Repéré à <https://bit.ly/3atqVwy>

Unicef. (2014). *Éducation*. Repéré à <https://uni.cf/2KqvSLV>

Université de Bejaia. *Le master* Repéré à <https://bit.ly/2XVRAzf>

Université Frères Mentouri. (2019) *Formation pédagogique des enseignants: Programme*. Repéré à <https://bit.ly/2VvkjJN>