



LA POLITIQUE DE FORMATION DES FORMATEURS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ANGLAISE EN ALGÉRIE

Hamid AMZIANE

Maître de conférences

Faculté des Lettres et Langues

Université Mouloud Mammeri-TiziOuzou-Algérie

INTRODUCTION

Avant la mise en place de la réforme de 2003 qui vise la construction de compétences chez les apprenants, le système éducatif algérien a subi trois grands changements de programmes et manuels scolaires en ce qui concerne l'enseignement de la langue anglaise/langue étrangère.

1 Durant la période post-indépendance 1962-1971, les autorités éducatives ont adopté une approche verticale par le biais de la méthode grammaticale traditionnelle qui privilégie l'écrit et l'étude de textes littéraires authentiques ainsi que la compréhension de règles grammaticales et leur application : c'est la transmission d'un savoir.

2 La période 1971-1989, c'est l'approche audio-orale qui est privilégiée. Elle a pour corollaire le courant behavioriste qui a été adopté et qui préconise un enseignement basé sur la répétition et la mémorisation de sorte à favoriser la dimension orale de la langue étudiée.

3 La période 1989-2000 a vu l'introduction, dans le système éducatif algérien, de l'Approche Communicative dans sa version souple ; approche qui privilégie l'acquisition de la compétence

linguistique comme pré requis à l'acquisition de la compétence communicative et ce, par le biais de la pratique langagière basée sur les fonctions du langage.

La réforme de 2003 apporte une rupture totale en ce sens qu'elle n'axe plus exclusivement sur l'apprentissage et la maîtrise de la langue en tant qu'outil de traduction, et/ou de communication ; elle s'illustre par un objectif plus ambitieux vu qu'elle englobe également d'autres compétences toutes aussi importantes, à savoir, les compétences intellectuelles, méthodologiques et socio-personnelles. En d'autres termes, la maîtrise de la langue n'est plus considérée comme l'objectif final puisque la réforme ambitionne de mener à bien la construction de l'apprenant en tant qu'individu autonome capable de se mouvoir dans son environnement social et capable de trouver les solutions adéquates aux situations-problèmes auxquelles il aura à faire face tout au long de sa vie.

A ce titre, il est intéressant de se référer aux finalités de l'éducation insérées dans le programme d'anglais de la quatrième année moyenne (4^{ème} AM) ; finalités qui nous renseignent sur le changement radical à apporter au type de formation des enseignants et formateurs en général. Ces finalités stipulent que « l'objectif de l'enseignement de l'anglais est d'aider notre société à s'intégrer

harmonieusement dans la modernité en participant pleinement et entièrement à une communauté qui utilise cette langue pour tous types de transactions (...). Cet enseignement implique le développement d'un esprit critique et d'ouverture.» (2005: 47) En ce qui concerne le volet pédagogique, le programme précise que «l'apprentissage de l'anglais passe ainsi d'une logique d'accumulation de connaissances linguistiques et de juxtaposition de notions, à une logique interactive et intégrative. Cet apprentissage permet à l'élève un cheminement cognitif et métacognitif menant progressivement à l'autonomie.» (2005: 48).

La finalité de l'enseignement, dans sa globalité et plus spécifiquement en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais, va donc au-delà des compétences linguistiques et communicatives telles que prônées par les approches et méthodes traditionnelles qui s'articulent autour de la langue. **L'approche par les compétences** vise plutôt la construction du citoyen ; construction qui doit s'accompagner du développement de son autonomie qui passe nécessairement par une formation intégrée à trois volets :

1 la transmission de connaissances (savoir) ;

2 la construction de compétences permettant de faire face aux défis d'un monde en perpétuel changement ;

3 la socialisation qui permet la construction de l'identité et d'une nouvelle vision du monde.

QU'EN EST-IL SUR LE TERRAIN ?

Le diagnostic établi par des rapports émanant des commissions régionales et remis au Ministère de l'Education Nationale, dix années après le lancement de la réforme, relève des insuffisances qu'il est urgent de combler. Ces dysfonctionnements concernent entre autres, le volet formation des formateurs caractérisé par

«l'absence de critères objectifs dans les modalités de recrutement des enseignants, l'absence de formation professionnelle préalable avant leur affectation, l'absence de coordination entre le Ministère de l'Education Nationale (MEN) et le Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MERSE). Ces dysfonctionnements concernent, également, les profils de sortie, les contenus des programmes de formation ainsi que le suivi et l'évaluation des autres personnels de l'éducation après leur formation initiale. Il a été souligné aussi l'inexistence de formation pour les enseignants à charge des classes multi-niveaux ». (*revue EducRecherche, éditée par l'INRE (2014 : n°09)*)

Après avoir établi cet état des lieux, des recommandations ont été formulées notamment:

- une meilleure prise en charge de la formation initiale en rendant « opérationnelle la commission mixte MEN-MERSE pour mieux assurer la formation initiale » ;
- la nécessité « d'organiser des sessions de formation au profit des nouveaux licenciés pour le recrutement des enseignants. » (Ibid :12) ;
- la nécessité de « revoir les programmes de formation des trois cycles afin de mieux les adapter à l'approche d'enseignement préconisée qui se trouve minimisée dans sa perspective par une autre recommandation qui appelle à « former les enseignants à la maîtrise des techniques inhérentes à l'approche par les compétences » ; (Ibid :13).

Il aurait été plus judicieux d'appliquer dans la formation initiale des enseignants l'approche par les compétences qui développe l'autonomie de l'apprenant ; approche adoptée dans les programmes d'enseignement de la réforme. *Ne faudrait-il pas commencer par autonomiser l'enseignant avant de lui demander de*

construire celle de l'apprenant ? En d'autres termes, la construction de l'autonomie est aussi bien primordiale pour l'apprenant que pour le formateur ou le formateur des formateurs.

LA FORMATION DU FORMATEUR EN ALGÉRIE AVEC L'AVÈNEMENT DE LA RÉFORME

Après le lancement de la réforme, le nombre de journées de formation a augmenté et les thèmes pour chaque journée est défini par les autorités éducatives. L'objectif est de sensibiliser les enseignants sur les principes de la nouvelle approche et sur les nouvelles pratiques pédagogiques que cette approche préconise.

Cependant, l'évaluation des pratiques pédagogiques en classe et la notation de l'enseignant demeurent inchangées. Les visites d'inspection sont environ au nombre de 25 par année avec rédaction d'un rapport pour chaque enseignant ; rapport qui permet à chaque enseignant d'évoluer dans ses échelons.

Ces visites permettent, à la fois, à l'inspecteur de prodiguer des conseils, d'apporter des correctifs à la méthodologie utilisée par l'enseignant mais également d'évaluer ses pratiques pédagogiques de dans la classe. L'inspecteur évalue le travail accompli sous forme de note inscrite dans le rapport transmis à l'enseignant et au service concerné de la direction de l'éducation.

Il est à noter que l'approche préconisée pour la formation des formateurs en Algérie est l'approche verticale qui consiste à instruire les enseignants sous forme de directives pédagogiques à appliquer sous l'autorité de l'inspecteur. Les enseignants reçoivent également des cours de linguistique appliquée et de méthodologie de la matière qui leur permettent de mieux comprendre les principes et techniques liés à l'approche par les compétences. La réflexion de l'enseignant se limite à la confection des activités à mettre en place dans sa salle de classe.

L'approche préconisée pour la formation des formateurs demeure toujours liée à la transmission des connaissances et ne favorise nullement l'acquisition de compétences chez les enseignants pour leur permettre d'accompagner le développement de l'autonomie chez l'apprenant. En conséquence, il est urgent *de penser à une nouvelle approche à même de permettre aux formateurs d'être au diapason des exigences induites par l'approche par les compétences.*

PROPOSITIONS

Pour mieux appréhender l'approche par les compétences, il serait intéressant de se référer à Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1993) qui proposent des principes à mettre en œuvre dans l'élaboration d'une politique éducative centrée sur l'apprenant ; principes à ne pas négliger pour construire toute activité d'apprentissage:

- 1** La création de situations-problèmes liées aux préoccupations des apprenants ;
- 2** La structuration de l'apprentissage autour de concepts généraux ;
- 3** L'assurance que les apprenants esquisseraient des points qui les orientent vers la réflexion ;
- 4** L'adoption des programmes pour répondre aux besoins des apprenants ;
- 5** L'évaluation selon le contexte d'apprentissage.

Quant à Jack Zevin (2000), il évoque les dimensions cardinales de l'apprentissage, il préconise d'intégrer trois volets pédagogiques distincts qui mériteraient d'être utilisés d'une manière intégrée :

- 1** le volet didactique favorisant la transmission du savoir ;

2 le volet réflexif favorisant l'analyse et l'application du savoir par le truchement du raisonnement et de l'esprit critique pour solutionner les situations-problèmes ;

3 le volet affectif favorisant les problématiques liées aux sentiments et aux valeurs.

Un programme de formation des inspecteurs pouvant permettre de mieux prendre en charge la formation des enseignants doit nécessairement, aussi, s'appuyer sur le principe d'apprentissage par la tâche ; principe cher à John Dewey. Ces tâches doivent s'orienter vers les situations-problèmes auxquelles les formateurs font face dans leurs classes ou leurs circonscriptions. A ce titre, des groupes de travail dans le cadre de la cellule de coordination mise en place dans chaque établissement peuvent être formés pour recenser les difficultés et contraintes liées aux pratiques de classe pour servir de base aux activités de formation des formateurs.

Pour faciliter le travail de réflexion du formateur, des références bibliographiques appropriées ciblant les éléments théoriques liés à la pédagogie, à la méthodologie, à la psychologie, à la préparation d'un cours ... doivent être mises à la disposition des formateurs par le biais de l'installation d'une bibliothèque au niveau de la commune, de la daïra ou de la wilaya et/ou par le biais des TIC pour associer la pratique à la théorie.

Regroupés en séminaire, ces formateurs s'inscrivent dans les groupes de travail qui répondent le mieux à leurs préoccupations. Cette formation doit s'inscrire, également, dans une perspective constructiviste qui consiste à acquérir des compétences par le biais de tâches à accomplir. Les compétences de base nécessaires à la formation du formateur englobent à la fois les aspects linguistiques/communicatifs, des aspects méthodologiques, des aspects intellectuels et enfin les aspects socio-personnels.



En ce qui concerne le travail par tâches, il serait utile de s'inspirer de la contribution du Dr.Linda Valli (2004) qui propose une alternative de formation du formateur. Elle s'adresse en priorité aux enseignants mais elle demeure ouverte aux inspecteurs.

Ce programme, de six mois, intègre les trois volets liés aux dimensions didactiques, réflexive, et affective, avec des documents didactiques et pédagogiques, un agenda de rencontres et une section relative à l'évaluation pour préparer l'examen final. Les tâches demandées sont de différents ordres : rédaction d'un écrit, utilisation du web et une communication devant une assistance.

Il engage les formateurs à la prise de notes suite à leurs lectures de documents qui leur sont transmis et aux discussions lors de meetings avec leurs collègues. En consultant des documents clés liés au domaine de l'éducation et en essayant d'apporter des réponses aux questions centrales et en partageant leurs préoccupations et leurs questionnements avec leurs collègues durant les séances organisées à cet effet, ou par le biais de contacts via internet, les formateurs répondent à la fois aux volets didactique, réflexif et affectif et construisent leur esprit critique.

Durant la période de formation, le formateur se doit de soumettre trois productions en spécifiant le thème central, donner un feedback en mettant en avant le résultat de ses hypothèses de lecture puis les confirmer ou les infirmer. Enfin, il doit rédiger la synthèse de ses lectures en formulant des réponses aux questions suivantes :

- 1** « Quel est le problème qui te préoccupe ? »
- 2** En quoi ce problème est-il important pour la classe et/ou l'apprentissage ?
- 3** Qu'as-tu appris par tes lectures qui te permettent d'avancer dans la professionnalisation de ton métier ?
- 4** Quels sont les obstacles personnels ou institutionnels auxquels tu es confrontés ? »

La dissertation doit couvrir au minimum trente (30) pages et inclure au moins trente (30) références bibliographiques.

L'évaluation proposée inclue la participation aux travaux mis en place, la coordination et la discussion de groupe, les mini-dissertations requises, les tâches recommandées sur le web, les dissertations finales ainsi que la présentation finales devant le groupe. Le tout est évalué sur un total de cent points.

L'approche préconisée par Linda Valli est digne d'intérêt dans la mesure où elle s'inscrit dans la perspective de la réforme, à savoir la mise en place d'un plan de formation qui permet aux formateurs de s'impliquer dans leur formation et de l'individualiser ; le tout, sous l'impulsion d'une motivation socioprofessionnelle permanente. Cependant, pour appliquer ce programme, il est indispensable d'apporter des adaptations à même « d'épouser » l'environnement national sans pour autant s'éloigner des objectifs assignés par le réforme du système éducatif algérien.

CONCLUSION

Comme il a été expliqué dans cet article, une réforme ancrée dans l'approche par les compétences et le courant constructiviste doit nécessairement s'éloigner des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans la transmission du savoir et la conception verticale de l'éducation centrée sur l'enseignant.

La formation du formateur doit suivre la même trajectoire que celle préconisée par la réforme, en faisant appel à l'acquisition de compétences à même de permettre aux apprenants ainsi qu'aux formateurs d'acquérir une autonomie dans leurs démarches pédagogiques pour mieux atteindre les objectifs mis en avant par les programmes d'enseignement officiels.

De plus, la démarche pédagogique doit s'inscrire dans la perspective de la construction de compétences communicatives, intellectuelles, méthodologiques, et socio-personnelles, des apprenants, afin que ces derniers puissent mieux appréhender, tout au long de leur vie, le transfert des acquis scolaires vers la vie active.

Pour terminer, on peut adapter la vision de Freire (1968 : 13) sur la quête de la liberté à la formation du formateur à travers cette citation: « Aussi bien pour le formateur que pour l'apprenant, la construction de l'autonomie ne s'octroie pas mais elle se construit. »



DO YOU SPEAK
ENGLISH ?

BIBLIOGRAPHIE

Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes. (2005). Programme d'anglais de la quatrième année moyenne. Ministère de l'Education Nationale-Algérie.

Actes du Colloque International., 1999. L'approche par les compétences au service d'une Education de Qualité pour tous. UNICEF Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Développement. 19-21 Avril Sousse, Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1993).

In search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development in [http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/implementation_sub1.htm]

Dewey, J., Educational Philosophy: Pragmatism, Educational progressivism, from Wikipedia, the free Encyclopaedia Digest, 1994

Dewey, J., Democracy and Education/section 1: Intellectual and Practical Studies, retrieved from "http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_Education/Section_20" 1994

Dewey, J., Democracy and Education/section: Education as a Social Function retrieved From "http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_Education/Section_2" 1994

INRE Algérie, EducRecherche, revue de la recherche en éducation. (2014) Conférence Nationale sur l'Evaluation à mi-parcours de la réforme de l'Ecole algérienne.

Freire, P., (1968). Pedagogy of the Oppressed. The Seabury Press. New York

Freire, P., (1985). The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. Bergin & Garvey, inc. Massachusetts

European Reference Framework-Key Competences for Lifelong Learning, Education and Training (2006)

Valli, L. (2004) Department of Curriculum and Instruction : University of Maryland College Park-College of Education -Zevin, J., (2000). Social Studies for the Twenty-First Century. Second Edition: Methods and Materials for Teaching in Middle and Secondary Schools. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey. London.