

Former les enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la francophonie

A travers les thèmes

Le français, vecteur d'interculturalité

Un Master francophone de formation des enseignants

Les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue

La formation des maîtres et l'éducation pour tous



RIFFEFF



Ouvrage collectif sous la direction de :

Thierry Karsenti

Raymond-Philippe Garry

Abdelbaki Benziane

11^{ème} ouvrage du RIFFEFF



RIFFEFF

Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs

Second ouvrage du RIFEFF :

Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) / Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF), 2008.

GARRY, R.-Ph. ; KARSENTI, Th. ; BENZIANE, A. et BAUDOT, F. (2008). Former les enseignants du XXI^{ème} dans toute la francophonie, à travers quatre thèmes : le français, vecteur d'interculturalité ; un Master francophone de formation des enseignants ; les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue ; la formation des maîtres et l'éducation pour tous.



Agence universitaire de la Francophonie

Nous remercions l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour son soutien financier qui nous a permis de réaliser ce second ouvrage.

Révision du texte : Marianne Munich – Grabriel Dumouchel
Coordination de rédaction de l'ouvrage : Fabienne Baudot

Dépôt légal :

Presses Universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont 2, France.

ISBN : 978-2-84516-389-8

Juin 2008

L'usage du masculin n'est pas discriminatoire. Il a pour but d'alléger le texte.

Remerciements

Cet ouvrage de plus de 360 pages est sur notre site (www.rifeff.org) et chaque contributeur et membre du réseau est destinataire d'un exemplaire papier. Il est possible de se procurer cet ouvrage par une demande aux « Presses Universitaires Blaises Pascal » (catalogue en ligne <http://www.pubp.fr>, librairie en ligne <http://www.lcdpu.fr/editeurs/pubp/>).

Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont soutenus dans cette démarche tant au moment du colloque de Guadeloupe que pour la création de l'ouvrage et en tout premier lieu, l'Agence Universitaire de la Francophonie, dont le RIFEFF est membre titulaire depuis 2003.

Remerciements aux auteurs des préfaces Juliette Bechoux (Belgique), Tran Dinh Binh (Vietnam), Abdelbaki Benziane (Algérie), Raymond-Philippe Garry (France), Christian Depover (Belgique) et Amadou Tidjane Diallo (Guinée) ainsi qu'aux nombreux contributeurs retenus dont vous trouverez les textes ci-joints, ainsi qu'aux membres du bureau impliqués dans ce travail conséquent.

Nos remerciements s'adressent également aux collectivités territoriales et locales et à l'IUFM de Guadeloupe ainsi qu'au Ministère Canadien.

Le Comité éditorial

Abdelbaki Benziane, membre du Bureau du RIFEFF ; Raymond-Philippe Garry vice-président, délégué-général du RIFEFF et Thierry Karsenti, président du RIFEFF

Sommaire

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Avant-propos | 13 |
| Introduction | 17 |
| <i>Thierry Karsenti (Canada), Raymond-Philippe Garry (France) et Adelbaki Benziane (Algérie)</i> | |
| Thème 1 : Le français, vecteur d’interculturalité | 23 |
| Préface | 23 |
| <i>Juliette Bechoux (Belgique) Tran Dinh Binh (Vietnam)</i> | |
| Contributions thème 1 | 27 |
| Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbes <i>Frédéric Anciaux (France)</i> | 29 |
| Impact de l’interculturel sur la formation | 43 |
| <i>Abdlhak Bel Lakhdar (Maroc)</i> | |
| L’enseignement du français en contexte diglossique guadeloupéen : états des lieux et propositions | 61 |
| <i>Béatrice Jeannot-Fourcaud, Paulette Durizot Jno-Baptiste (France)</i> | |
| Le français comme un composant de l’intelligence collective ... | 75 |
| <i>Izida Khamidoullina, Michèle L’Hermitte, Hubert Javaux (Belgique)</i> | |
| La formation des enseignants de français au Vietnam dans le contexte de la mondialisation | 81 |
| <i>Tran Dinh Binh (Vietnam)</i> | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Thème 2 : Un Master francophone de formation des enseignants | 91 |
| Préface | 91 |
| <i>Abdelbaki Benziane (Algérie), Raymond-Philippe Garry (France)</i> | |
| Contributions thèmes 2 | 93 |
| Travail de réflexion sur un Master francophone de formation des enseignants par un groupe de 9 représentants d'établissements francophones | 95 |
| <i>Abdelbaki Benziane (Algérie), Paul Busuttil (France), Tidjane Diallo (Guinée), Nada Moghaizel-Nasr (Liban), Thierry Karsenti (Canada), Maman Saley (Niger), Constantin Petrovici (Roumanie), Abdoul Sow (Sénégal), Mai Yen Tran Thi (Vietnam), Raymond-Philippe Garry (RIFEFF).</i> | |
| La didactique de l'aire curriculaire. Considération sur un programme de Master francophone de futurs enseignants à l'Université de l'ouest de Timisoara, Roumanie | 107 |
| <i>Ioana Banaduc Cosmina Lungoci (Roumanie)</i> | |
| Quel Master pour former les enseignants de demain ? | 117 |
| <i>Abdelbaki Benziane (Algérie)</i> | |
| Formation des maîtres en France, vers un Master « Métiers de l'enseignement et de la formation » | 125 |
| <i>Paul Busuttil (France)</i> | |
| Master francophone de formation des enseignants du secondaire ... | 135 |
| <i>Nada Moghaizel-Nasr (Liban)</i> | |
| Les Masters en sciences de l'éducation à l'Institut libanais d'éducateurs | 139 |
| <i>Dunia El Moukaddam, Garine Zohrabian (Liban)</i> | |
| La formation d'enseignants entre idéal et réalité | 149 |
| <i>Rodica Mariana Niculescu, Doina Usaci (Roumanie)</i> | |
| La professionnalisation, au travers du portfolio, dossier d'apprentissage, dans la formation des maîtres du secondaires | 157 |
| <i>Bernadette Noël (Belgique)</i> | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Thème 3 : Les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue | 169 |
| Préface | |
| Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement ou totalement à distance dans les pays du Sud ? | 169 |
| <i>Christian Depover (Belgique)</i> | |
| Contributions thème 3 | 173 |
| Formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire en Roumanie, entre souhait et réalisation | 175 |
| <i>Délia-Cornélia Aldea (Roumanie)</i> | |
| Les TIC comme vecteur de l'agir en formation à l'enseignement | 189 |
| <i>Driss Boukhssimi (Canada)</i> | |
| Les TIC (courriel, Bureau Virtuel, Blog) comme outil transversal de formation et de suivi des étudiants en mobilité à l'étranger | 201 |
| <i>Michel Carral , Patrick Lanneau (France)</i> | |
| L'analyse de l'usage des médias en classe comme vecteur de réflexion pédagogique | 213 |
| <i>Bruno De Lievre, Benoit Moulin (Belgique)</i> | |
| Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement ou totalement à distance dans les pays du Sud ? | 223 |
| <i>Christian Depover (Belgique)</i> | |
| Encadrement des enseignants utilisant des dispositifs hybrides d'enseignement à distance | 235 |
| <i>Hubert Javaux , Izida Khamidoullina (Belgique)</i> | |
| L'introduction des TIC dans l'enseignement universitaire en Grèce : une étude de cas centrée sur la formation des futurs enseignants de l'Université de Patras | 243 |
| <i>Vassilis Komis, Andromachi Filippidi, Thanasis Kararis, Nikos Tselios, Konstantinos Ravanis (Grèce)</i> | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| La formation des enseignants et les TICE | 255 |
| <i>Françoise Poyet, Brigitte Bacconnier (France)</i> | |
| Intégration des TIC dans la formation des professeurs de mathématiques des CAFOP à l'ENS : cas du courrier électronique en 1 ^{ière} année CAP/CAFOP | 263 |
| <i>Antoine Mian Bi Sehi (Côte d'Ivoire)</i> | |
| Thème 4 : La formation des maîtres et l'éducation pour tous | 271 |
| Préface | 271 |
| <i>Amadou Tidjane Diallo (Guinée)</i> | |
| Contributions thème 4 | 279 |
| La formation des enseignants et l'éducation pour tous : le cas du Togo | 281 |
| <i>Adji Sardji Aritiba (Togo)</i> | |
| Comment utiliser les médias dans le contexte de l'éducation pour tous ? | 289 |
| <i>Gérard Bayon (France)</i> | |
| La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ? La formation pédagogique des enseignants du supérieur : un cas à méditer | 297 |
| <i>Abdellatif Chiadli (Maroc)</i> | |
| La formation des superviseurs pédagogiques et des directeurs d'écoles de la CEEC, Haïti | 309 |
| <i>France Pierre Etzer (Haïti)</i> | |
| Dispositifs de formation à l'enseignement au service des élèves et de leurs spécificités | 319 |
| <i>Christine Lebel, Annie Presseau, Louise Belair, Stéphane Martineau (Canada)</i> | |
| La formation des enseignants : défis et nouveaux paradigmes..... | 329 |
| <i>Norma Zakaria (Liban)</i> | |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| L'apprentissage du lire-écrire pour tous et la formation continuée des enseignants | 341 |
| <i>Jean-Yves Levesque et Natalie Lavoie (Canada)</i> | |
| La formation continue des enseignants du primaire au Cameroun : une expérience des cadres chargés de la supervision pédagogique dans les écoles | 351 |
| <i>Salomon Tchameni Ngamo (Cameroun)</i> | |
| La nécessité d'une nouvelle méthodologie d'attestation professionnelle des instituteurs débutants en Roumanie | 361 |
| <i>Constantin Petrovici (Roumanie)</i> | |
| Les émissions télévisées, outil de formation initiale et continue | 369 |
| <i>Ruxandra Petrovici (Roumanie)</i> | |
| Conclusion générale | 377 |

Avant-propos

Le Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF), réseau de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), publie son second ouvrage.

Créé en novembre 2003, à Paris, avec la participation conséquente de représentants d'établissements de formation de formateurs des cinq continents, il a vu constamment ses effectifs croître et, actuellement, le RIFEFF compte 150 établissements d'enseignement supérieur, répartis sur tous les continents et toutes les régions de la Francophonie : Afrique centrale, Afrique de l'Ouest, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Asie-Pacifique, Caraïbe, Maghreb, Europe centrale et orientale, Europe de l'ouest, Moyen-Orient, Océanie.

En tout ce sont 45 états totalement ou partiellement francophones qui sont représentés au sein du RIFEFF qui est devenu, en moins de 5 ans, le deuxième réseau en nombre d'adhérents des 14 que compte l'AUF.

Cette concertation forte facilite la collaboration entre les établissements du Nord et du Sud mais également entre ceux du Sud. Le RIFEFF regroupe des facultés, des instituts et des départements universitaires des sciences de l'éducation et de pédagogie mais également des écoles normales supérieures ainsi que des instituts universitaires de formation des maîtres.

Le RIFEFF entend promouvoir la coopération entre les institutions francophones œuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation. Notre réseau constitue ainsi un organisme permanent de réflexion, de concertation, de propositions et de coopération qui se donne pour objectif de favoriser la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la formation des formateurs de toute la Francophonie en s'appuyant largement sur la formation à distance en mutualisant les moyens sur les 5 continents.

Le RIFEFF souhaite, dans ce contexte, favoriser le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession enseignante. Notre réseau entend aussi participer au développement d'une culture d'évaluation dans

la formation des formateurs et contribuer au développement de la recherche en éducation et formation.

C'est avec cette ambition, que depuis sa création, le RIFEFF a publié 8 bulletins de liaison, deux ouvrages sur la formation des enseignants dont celui-ci, co-organisé avec les collègues des pays concernés 7 séminaires régionaux : Oran, (Algérie), Ho Chi Minh-ville (Vietnam, par deux fois), Valparaiso (Chili), Iasi (Roumanie), Conakry (Guinée), Kinshasa (République démocratique du Congo), a participé à de nombreuses manifestations par exemple à Beyrouth (Liban), à Québec (Québec).

Le RIFEFF a accordé 15 bourses de mobilité à des formateurs du Sud pour se rendre pour des missions de 6 semaines à deux mois dans des établissements partenaires du Nord ou du Sud.

Mentionnons pour terminer cette courte présentation du RIFEFF, l'organisation d'un premier colloque à Rabat (Maroc) en 2005 et d'un second dans la Caraïbe (Guadeloupe) en 2007 avec la présence de représentants de 41 pays.

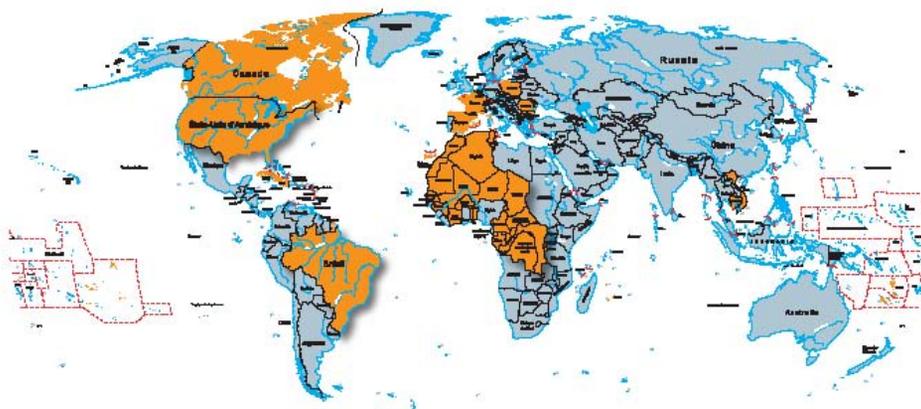
Le second ouvrage collectif sur les quatre thèmes retenus se veut une nouvelle contribution des membres du RIFEFF à destination de ceux qui ont pour mission la formation des enseignants.

Bonne lecture à tous.

Thierry Karsenti , président du RIFEFF

Raymond-Philippe Garry, vice-président, délégué-général du RIFEFF

Abdelbaki Benziane, membre du Bureau du RIFEFF



Présence des établissements membres du RIFEFF dans le monde

Introduction

La formation des enseignants dans toute la francophonie

Le Réseau International Francophone de Formation des Formateurs (RIFEFF) a le plaisir de publier son second ouvrage collectif à la suite, d'une part de ses travaux en Guadeloupe des 8 et 9 novembre 2007 et, d'autre part des nombreuses contributions écrites retenues par son comité de lecture.

L'ouvrage présenté traite des quatre thèmes suivants :

Le français, vecteur d'interculturalité ;

Un Master francophone de formation des enseignants ;

Les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue ;

La formation des maîtres et l'éducation pour tous.

Ce second ouvrage capitalise les travaux de nombreux formateurs de notre réseau francophone sur les quatre thèmes pré-cités. Le premier ouvrage du RIFEFF intitulé « La formation des enseignants dans la francophonie : Diversités, défis, stratégies d'action » (Montréal, AUF 2007) menait une réflexion plus politique sur le sujet. Pour chacun de ces quatre thèmes, un ou deux conférenciers proposent une préface qui se veut un moment de réflexion sur le sujet.

Sur le thème du **français, vecteur d'interculturalité**, objet de la première partie de cet ouvrage, Juliette Bechoux (Belgique) et Tran Dinh Binh (Vietnam) tiennent à rappeler ce que la culture désigne et les relations indissociables entre langue et culture. Ils mentionnent que l'approche interculturelle est la seule voie d'avenir par la valorisation de l'identité de l'Autre tout en préservant sa propre identité. Ils insistent sur le fait qu'une langue qui vit est une langue qui donne et qui reçoit, ce qui en fait un outil interculturel de communication.

« Apprendre une langue, c'est apprendre à comprendre »

Les auteurs poursuivent leur propos en traitant de la langue d'échange en prenant l'exemple de la place de la langue française au Vietnam où le ministère tente de développer le plurilinguisme dans la formation.

Les auteurs concluent sur le rôle du français dans la formation d'une nouvelle génération francophone dynamique et créative capable de faire face à la pensée unique américaine sans être en opposition à cette dernière.

Cette partie comprend non seulement des articles sur l'alternance codique français-créole dans la Caraïbe (Frédéric Anciaux, Guadeloupe) et sur l'enseignement du français en contexte diglossique guadeloupéen (Béatrice Jeannot-Fourcaud et Paulette Durizot Jno-Baptiste, Guadeloupe), mais également sur l'impact de l'interculturel sur la formation (Abdelhak Bel Lakhdar, Maroc), le français comme composant de l'intelligence collective (Izida Khamidoullina, Michèle L'Hermitte et Hubert Javaux, Belgique) et la formation des enseignants de français au Vietnam dans le contexte de la mondialisation (Tran Dinh Binh, Vietnam).

La deuxième partie de l'ouvrage se veut opérationnelle à moyen terme en lançant une réflexion sur **un Master francophone de formation des enseignants**.

Dans leur présentation, Abdelbaki Benziane (Algérie) et Raymond-Philippe Garry (France) signalent que les quelques expériences dans ce domaine s'inscrivent toutes dans le contexte de la mise en place du nouveau système LMD (licence, Master, doctorat) du processus de Bologne.

Il s'agit de projets de formation de formateurs qui font appel à la dimension européenne voire internationale.

Ce processus de mastérisation de la formation des enseignants en est à ses débuts et quelques expériences sont décrites mais il s'agit surtout pour les auteurs de cette introduction (de ce libre propos), de poser les questions permettant à la communauté francophone d'intégrer les éléments relatifs à la construction d'une telle formation identifiable à l'international.

Les pistes de réflexion sont nombreuses telles le type de Master, les besoins en formateurs, les contenus de la formation et son organisation... Et, au sein de notre réseau qui se veut innovant et solidaire, la part de mutualisation.

Dans cette deuxième partie, vous trouverez, des contributions très variées telles le travail de réflexion sur un Master francophone de formation des enseignants par un groupe de 9 représentants d'établissements francophones (Algérie, France, Guinée, Liban, Niger, Québec, Roumanie, Sénégal, Vietnam), des considérations sur un programme de Master à l'Université de l'ouest de Timisoara (Ioana Banaduc et Cosmina Lungoci, Roumanie), des réflexions algériennes sur l'adaptation des ENS-ENSET à la réforme LMD (Abdelbaki Benziane, Algérie) et des réflexions françaises sur la mise en place d'un Master "métiers de l'enseignement et de la formation" (Paul Busuttil, France). Une contribution importante dans ce domaine est présentée par l'Université Saint-Joseph de

Beyrouth qui présente un Master francophone de formation des enseignants du secondaire (Nada Moghaizel-Nasr, Liban) et des Masters en sciences de l'éducation à l'Institut Libanais d'Éducateurs (Dunia El Moukaddam et Garine Zohrabian, Liban). On trouve également des considérations roumaines sur la formation d'enseignants entre idéal et réalité (Rodica Mariana Niculescu, Roumanie) et la professionnalisation au travers du portfolio dans la formation des maîtres (Bernadette Noël, Belgique).

Le troisième thème abordé est celui **des Technologies de l'Information et de la Communication : outils de complémentarité pour la formation initiale et continue.**

En introduction, Christian Depover (Belgique) rappelle l'Agenda International en matière d'Éducation et les besoins considérables en formation des maîtres pour répondre à l'objectif d'assurer l'éducation primaire pour tous d'ici 2015.

Il mentionne les stratégies mises en œuvre pour atteindre cet objectif et la place de la formation à distance tout en signalant les éventuels risques d'un tel mode de formation.

Il appuie son argumentaire sur des expériences intéressantes au Maroc et au Sénégal et donne des orientations pour le choix de tel ou tel dispositif pour la formation à distance des enseignants.

Sa communication personnelle dans cet ouvrage permet de bien situer et comprendre les enjeux d'un cette stratégie de formation.

Cette contribution est accompagnée d'articles sur la formation continue des professeurs en Roumanie (Delia-Cornelia Aldea, Roumanie), les TIC comme vecteur de l'agir en formation à l'enseignement (Driss Boukhssimi, Québec), les TIC comme outil transversal de formation et de suivi (Michel Carral et Patrick Lanneau, France), de considérations sur l'analyse de l'usage des médias en classe (Bruno De Lievre et Benoît Moulin, Belgique), de l'encadrement des enseignants utilisant des dispositifs hybrides d'enseignement à distance (Hubert Javaux et Izida Khamidoullina, Belgique), d'un cas d'introduction des TIC dans la formation des futurs enseignants de l'Université de Patras (Vassili Komis et collègues, Grèce), de la formation des enseignants et des TICE (Françoise Poyet et Brigitte Bacconnier, France) et l'introduction des TIC dans la formation des professeurs de mathématiques (Antoine Mian Bi Sehi, Côte d'Ivoire).

La quatrième partie de l'ouvrage traite de **la formation des maîtres et l'éducation pour tous.**

Dans son introduction sur ce thème, Amadou Tidjane Diallo (Guinée) rappelle le cadre depuis les années 1960, de la démocratisation de l'enseignement et la conférence de Dakar en l'an 2000 avec ses objectifs dont l'un d'eux mentionne explicitement

l'éducation pour tous d'ici 2015, thème qui nous concerne particulièrement même s'il est évident que les autres objectifs de la conférence de Dakar sont d'égale importance, tels par exemple la protection et l'éducation de la petite enfance ou l'alphabétisation des adultes.

L'auteur insiste ensuite sur la qualité de l'éducation en mentionnant ses dix dimensions soit au niveau de l'apprenant, soit au niveau du système éducatif.

Il poursuit son propos sur ce que peuvent être la qualité des enseignants et celle des enseignements puis aborde le problème crucial de la pénurie d'enseignants et les solutions en étroite relation avec les contextes économiques et politique.

Ce propos introductif dense et de qualité est d'abord suivi d'articles portant sur l'éducation pour tous, tant sur les difficultés de sa mise en oeuvre au Togo (Adji Sardji Aritiba, Togo) que l'utilisation des médias dans un tel contexte en France (Gérard Bayon, France).

Par la suite, la formation des enseignants est traitée de diverses manières, à savoir la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc (Abdellatif Chiadli, Maroc), la formation des superviseurs et directeurs d'école en Haïti (France Etzer, Haïti), les dispositifs de formation à l'enseignement au Québec (Christine Lebel, Annie Presseau, Louise Bélair, Stéphane Martineau, Québec), les défis et les nouveaux paradigmes de la formation des enseignants (Norma Zakaria, Liban), la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun (Salomon Tchameni Ngamo, Cameroun), en plus de points de vue roumains sur une nouvelle attestation professionnelle des instituteurs débutants (Constantin Petrovici, Roumanie) et les émissions télévisées en tant qu'outils de formation initiale et continue (Ruxendra Petrovici, Roumanie).

Comme vous pourrez le constater, à la lecture de cet ouvrage, l'apport est conséquent même si le comité de direction de ce livre a conscience du large éventail des approches qui peuvent parfois paraître hétérogènes, mais la démarche du RIFEFF est de mettre à la disposition de ses membres tout ce qui peut être capitalisé.

Thierry Karsenti, président du RIFEFF

Raymond-Philippe Garry, vice-président, délégué-général du RIFEFF

Abdelbaki Benziane, membre du bureau du RIFEFF

Thème 1

Le français, vecteur d'interculturalité

Préface

Juliette Bechoux, ISELL, Belgique
Tran Dinh Binh, Université de Hanoï, Vietnam

Nous réfléchissons, nous enseignons, tous, dans le cadre de la Francophonie dont la particularité est d'être un espace interculturel où les cultures dialoguent entre elles formant ainsi des lieux où elles s'imbriquent pour constituer un monde pluriculturel spécifique.

Arrêtons-nous un instant sur le mot "culture". Nous proposons, à la suite des anthropologues modernes, et du linguiste Barrera-Vidal, d'opposer culture et nature. Ainsi, la culture désignerait "tout ce que les groupes humains ont su créer pour organiser leur vie en société. Cela va de la conception de l'espace et du temps jusqu'aux rites et aux systèmes de valeurs en passant par la gastronomie, l'écriture, les règles de politesse, les significations de la gestuelle, etc" ¹.

La langue et la culture sont indissociablement liées l'une à l'autre ainsi qu'à l'idée d'identité. Ce sont des facteurs identitaires pertinents et essentiels à condition qu'ils ne se soient pas exacerbés et qu'ils ne provoquent pas la négation ou l'exclusion de l'autre.

Nous sommes de plus en plus confrontés au phénomène de la mondialisation qui, par la suprématie d'une civilisation et d'une culture, tend à une perte d'identité non voulue. Dans ce contexte, il y a deux types de réactions possibles, aussi dangereuses l'une que l'autre "soit, comme l'écrit Julia Kristiva, on est pour la nation et on risque d'aller très vite vers les excès haineux du nationalisme, soit on est cosmopolite et l'on dénie le fait national" (*Monde des Débats*, oct. 1992, p. 2). La seule issue à ce dilemme est l'approche interculturelle dont un enjeu essentiel est la valorisation de l'identité de l'autre, de son

¹ A. Barrera-Vidal, "Apprendre le français ... puis d'autres langues romanes!" in Neusprachliche ... voir feuille ci-jointe

appartenance nationale, tout en préservant notre propre identité ou plutôt nos propres identités culturelles car l'identité d'un individu est plurielle: elle est sexuelle, régionale, familiale, sociale, etc. Nos différentes identités se combinent et s'influencent mutuellement et sont en perpétuelle évolution ; "identité et changement sont indissociablement liés par le paradoxe du vivant"².

L'idée de la mono-identité individuelle ou culturelle est un mythe : "toute culture est interculturelle par nature"³. De même, toutes les langues sont hybrides, "le français pur" est une illusion qui ne résiste pas à l'étude de son histoire. "Toutes les langues ont digéré les éléments étrangers parfois depuis si longtemps qu'il est impossible de reconnaître les éléments adoptés tant ils ont changé de forme. Une langue qui vit est une langue qui donne et qui reçoit"⁴. De ce point de vue, ipso facto, une langue quelle qu'elle soit est un objet interculturel et un outil interculturel de communication mais communiquer est un acte périlleux puisque la communication verbale ne repose pas uniquement sur la combinaison d'un lexique et d'une syntaxe. On n'est jamais certain de ce que l'on communique.

Un enfant rentre du jardin couvert de boue : je lui dis : « Te voilà propre! » il est clair que ce qui donne du sens à cette phrase ce sont les conditions d'énonciation: le contexte, le ton de la voix, le regard réprobateur.

Le sens se construit au moins à deux, dans un contexte donné: l'enfant qui vit la situation comprend ce que je veux lui dire. Cela remet en cause l'idée que les mots auraient un sens en dehors de l'échange langagier.

Chacun prend conscience du monde, de la structure à travers sa langue maternelle. Selon Humboldt, "il ne saurait y avoir de monde que là où il y a du langage qui interprète le monde"⁵. Le chercheur s'est livré à une comparaison des langues qui met en évidence les relations étroites qui existent indéniablement entre la manière dont nous structurons le monde et la langue dont nous disposons. La langue n'est pas le reflet du monde, elle le met en forme. La diversité des langues revient alors à une diversité des visions du monde. La langue est une représentation de la réalité : la faculté symbolique chez l'homme atteint sa réalisation suprême dans la langue, expression symbolique par

² Dany Crutzen, op.cit.

³ Henriette Walter, op.cit.

⁴ Henriette Walter, op.cit.

⁵ cité par Berner dans Qu'est-ce qu'une Conception du monde?, pp 3-7

excellence, qui permet de dénommer, de rendre dicible non seulement le monde matériel, mais aussi les concepts et les émotions.

Le symbole est institué par l'homme sans relation naturelle avec ce qu'il symbolise, apprendre le sens du symbole dans une culture déterminée est indispensable: il faut être capable de l'interpréter dans sa fonction signifiante. Par exemple, en France ou en Belgique : « se comporter en fourmi » évoque une vie laborieuse et économe.

L'apprentissage d'une langue est une entreprise complexe qui doit intégrer ces divers paramètres afin de permettre à l'étudiant de comprendre l'autre dans ce que chacun de ses énoncés a d'explicite et d'implicite.

Apprendre une langue, c'est apprendre à comprendre.

C'est apprendre à comprendre l'autre par une langue d'échange, une langue commune : la place de la langue française au Vietnam en est un bon exemple.

Depuis l'indépendance du Vietnam, en 1945, le français, langue d'enseignement dans les écoles françaises et franco-indigènes, à l'époque coloniale, a perdu sa place dans l'enseignement au profit du russe et du chinois. Il est devenu une des quatre langues étrangères dispensées dans le système éducatif national (avec le russe, le chinois et l'anglais). Après une période de reprise du français entre 1975 (date de la réunification du Vietnam) et 1995, nous assistons, actuellement, à une phase de déclin sous l'effet de la concurrence effrénée de l'anglais et du pragmatisme de la société vietnamienne et des parents des élèves.

Le ministère tente de favoriser le plurilinguisme dans la formation. Les méthodes de français langue étrangère se développent. L'interculturalité est une préoccupation centrale au sein de la formation puisqu'il est évident qu'apprendre une langue signifie s'imprégner de la culture de « l'Autre », sans négliger la sienne propre.

Nous pensons que le français a toujours un rôle à jouer dans la diffusion de sa culture mais aussi dans la formation d'une nouvelle génération francophone dynamique, créative, capable de faire face à la pensée unique américaine.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle* (3^e ed.). Paris : Anthropos.
- Barrera-Vidal, A. (2004). Aux Frontières de la didactique du français langue étrangère. *Actes du 3^e Congrès des Franco-Romanistes allemands*. Bonn : Romanistischer Verlag.
- Barrera-Vidal, A. (n.d.). Apprendre le français ... puis d'autres langues romanes! *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 1/931 pp. 23-26.
- Benveniste, E. (1964). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berner, C. (2006). *Qu'est-ce qu'une conception du monde?* Paris : Vrin.

- Crutzen, D. (1998). La dissonance cognitive: quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel. *Les Actes de Lecture, revue de l'Association Française pour la lecture.*
- Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en Occident.* Paris : Laffont.
- Winkin, Y. (1984). *La nouvelle communication.* Paris : Seuil.

Le français vecteur d'interculturalité

Contributions

Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe

Frédéric Anciaux (France)

Impact de l'interculturel sur la formation

Abdlhak Bel Lakhdar (Maroc)

**L'enseignement du français en contexte diglossique guadeloupéen :
états des lieux et propositions**

Béatrice Jeannot-Fourcaud, Paulette Durizot Jno-Baptiste (France)

Le français comme un composant de l'intelligence collective

Izida Khamidoullina, Michèle L'Hermitte, Hubert Javaux (Belgique)

**La formation des enseignants de français au Vietnam dans le contexte
de la mondialisation**

Tran Dinh Binh (Vietnam)

Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe

Frédéric ANCIAUX

Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et en Formation
Laboratoire ACTES UPRES EA n°3596, Université des Antilles et de la Guyane
IUFM de Guadeloupe, France (Guadeloupe)

Résumé

Dans les situations d'éducation de plus en plus marquées par le plurilinguisme et la diversité culturelle des publics enseignés, l'utilisation alternée de deux ou de plusieurs langues dans une phrase, un discours ou une conversation est un phénomène grandissant appelé « alternance codique » ou « code switching ». Dans la Caraïbe francophone, ce phénomène est largement présent et souvent deux langues coexistent, comme le français et le créole en Haïti et en Guadeloupe. Dans ces contextes respectivement bilingues et diglossiques, nous avons mené des travaux de type psychologique et sociolinguistique sur les usages et les effets de la langue au cours des apprentissages moteurs auprès de populations bilingues. À partir de ces différentes expériences personnelles, nous formulerons des considérations pédagogiques et des propositions de politiques d'aménagement linguistique concernant les rapports entre langues et motricité en EPS à l'école. Les langues peuvent constituer des outils ou des objets d'enseignement en EPS visant l'optimisation des apprentissages moteurs et linguistiques. L'alternance codique français/créole pourrait constituer une stratégie d'enseignement efficace en EPS en vue d'apprendre une habileté motrice, mais également afin d'apprendre des langues en s'appuyant sur le corps en mouvement. Cette communication veut contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation et de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive dans la francophonie en dégageant des pistes concrètes de réflexion et des propositions d'actions concernant l'enseignement de l'EPS en situation de bilinguisme et de diglossie.

Introduction

L'usage alterné de deux ou plusieurs langues dans une phrase, un discours ou une conversation est un phénomène grandissant et largement étudié appelé "alternance codique" ou "code-switching" (Grosjean, 1982 ; Gumperz, 1982 ; Hamers & Blanc, 2000). Très répandue dans la Caraïbe francophone, l'alternance codique du français et du créole dans la société, la famille et l'école est une réalité sociolinguistique tant dans une situation de bilinguisme officiel comme en Haïti (Hoffman, 1990 ; Joint, 2006, Laroche, 2000 ; Roumain, 1990 ; Trouillot, 2001a, 2001b) que dans une situation de diglossie comme en Guadeloupe (Bébel-Gisler, 1985). Autrefois perçue dans l'enceinte scolaire comme un manque de maîtrise des deux langues, l'alternance codique constitue désormais une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser, une compétence à développer dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Stratilaki, 2005).

Cette évolution encourage à prendre en compte les spécificités sociolinguistiques des publics enseignés et à considérer l'alternance codique comme une nouvelle stratégie didactique et pédagogique en vue de développer le plurilinguisme. Or, si les usages et les effets de l'alternance codique ont été pris en considération et étudiés auprès de populations bilingues dans la Caraïbe au cours des apprentissages scolaires de type cognitif et linguistique, tels que les Mathématiques ou le Français (Chaudenson, 1989, 1996 ; Damoiseau, 1990 ; Dorville, 1994 ; Durizot Jno-Baptiste, 1991, 1996 ; Romani, 1994 ; Vernet, 1990), peu de travaux portent sur les apprentissages de type moteur. C'est à ce manque que répond le présent travail.

Cette étude de type exploratoire s'intéresse aux stratégies d'enseignement fondées sur l'alternance codique en EPS afin de favoriser les apprentissages moteurs et la relation pédagogique. Elle vise, d'une part, à repérer l'usage des langues en EPS, et d'autre part, à interroger des enseignants sur les effets de cet usage alterné des langues au cours de leurs pratiques. Cette recherche s'appuie sur la théorie de l'action située considérant l'action et la signification comme indissociablement liées du point de vue de l'acteur (Durand, 1999). Cette approche théorique permet d'analyser les pratiques et les choix linguistiques d'un individu comme des actions spécifiques dotées de valeurs significatives pour l'acteur, dépendantes de situations singulières et d'intentions particulières. Nous formulons deux hypothèses de travail.

La première concerne l'usage des langues et postule que l'alternance codique est un type de pratique linguistique réelle en EPS dans la Caraïbe. L'EPS se déroulant hors des salles de classe, mettant en jeu le corps et les émotions des élèves, elle pourrait constituer un

espace plus propice à l'utilisation des langues des apprenants. La seconde hypothèse suppose que le fait de faire varier la langue n'est pas sans effet sur les apprentissages moteurs d'individus bilingues français/créole, ainsi que sur la relation pédagogique. L'alternance codique en EPS dans la Caraïbe induirait des effets spécifiques et remplirait des fonctions particulières, notamment sur le plan des images mentales et des performances motrices (Anciaux, 2003, 2007 ; Anciaux et coll., 2002, 2005).

Ces effets singuliers de la langue de présentation des consignes sur les apprentissages moteurs auprès de populations bilingues pourraient également se situer au niveau de la mobilisation des processus motivationnels, attentionnels, affectifs, mnésiques, verbaux, cognitifs et moteurs impliqués dans l'acquisition d'une habileté motrice. Par conséquent, des stratégies d'enseignement visant l'optimisation des apprentissages et basées sur une alternance des langues devraient être identifiables en EPS en milieu bilingue.

Méthodologie

L'objectif est d'observer des séances d'EPS afin de relever les usages du français et du créole, puis d'interroger les enseignants sur cette utilisation alternée des langues. Pour ce faire, nous avons adopté, respectivement, une approche quantitative cherchant à mesurer les usages des langues par les enseignants et les élèves au cours des séances d'EPS, et une approche qualitative sous forme d'entretiens semi-directifs et d'analyse textuelle afin d'examiner les propos recueillis et d'expliquer l'utilisation alternée des langues et leurs effets sur les apprentissages moteurs et la relation pédagogique.

Participants :

Au total, 30 enseignants, 15 Guadeloupéens et 15 Haïtiens, dont 20 hommes et de 10 femmes, ont participé volontairement à cette recherche (âge moyen : 37,6 ans). Tous sont nés dans le pays où nous avons effectué l'enquête. Ils sont bilingues français/créole et enseignent depuis au minimum 3 ans.

Outils :

Trois outils méthodologiques ont été utilisés dans ce travail : une grille d'observation, un questionnaire semi-directif et un logiciel d'analyse textuelle. La grille d'observation a été élaborée en vue de relever le type de pratiques linguistiques (uniquement en français, uniquement en créole, ou alternance codique), et d'autre part, de comptabiliser le nombre de phrases produites dans chaque langue par l'enseignant et les élèves au cours des séances d'EPS. Le questionnaire semi-directif a été constitué pour interroger les

intervenants sur les usages et les effets des langues au cours de leurs pratiques. Il repose sur trois questions principales :

(1) Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles vous alternez les langues au cours des séances d'EPS ?

(2) Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent les langues entre eux au cours des séances d'EPS ?

(3) Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent les langues en vous parlant au cours des séances d'EPS ?

Enfin, un logiciel informatique d'Analyse de Données Textuelles : ALCESTE 4.6 (Reinert, 2001) a permis d'extraire des entretiens un vocabulaire spécifique, des structures signifiantes et des mondes lexicaux au sein des réponses données.

Déroulement :

Chaque entretien semi-directif avec chaque enseignant était précédé de l'observation d'une séance d'environ deux heures au cours de laquelle nous relevions le type de pratiques linguistiques et les usages des langues en fonction des interlocuteurs à l'aide de la grille d'observation. Les entretiens individuels se déroulaient en français et en créole. Ils duraient en moyenne une demi-heure.

Les questions étaient posées consécutivement à l'interlocuteur et les relances de notre part insistaient sur le "comment" et non sur le "pourquoi", afin d'éviter les explications rationnelles. Enfin, l'enregistrement audio des réponses a permis de retranscrire l'ensemble des entretiens par écrit en vue d'analyser ces données textuelles à partir du logiciel ALCESTE 4.6.

Résultat

Analyse des grilles d'observation : Afin d'améliorer leur lisibilité, les résultats sont présentés sous forme de pourcentages. Le tableau 1 détermine le pourcentage de séances observées en fonction de trois pratiques linguistiques prédéterminées (uniquement en français, uniquement en créole, ou alternance codique) en Guadeloupe et en Haïti.

On relève 2 séances sur 15 où seul le français est utilisé en Guadeloupe et en Haïti (15%). Concernant l'utilisation exclusive du créole, aucune séance n'a été observée en Guadeloupe et 9 en Haïti (60%). L'alternance codique en EPS est une pratique linguistique courante en Guadeloupe (85%) et moins fréquente en Haïti (25%).

Tableau 1 : Pourcentages de séances d'EPS en fonction du type de pratique linguistique.

| | TYPE DE PRATIQUES LINGUISTIQUES | | |
|------------|---------------------------------|----------------------|--------------------|
| | Uniquement en français | Uniquement en créole | Alternance codique |
| GUADELOUPE | 15% | 0% | 85% |
| HAÏTI | 15% | 60% | 25% |
| EN MOYENNE | 15% | 30% | 55% |

Le tableau 2 présente les pourcentages d'utilisation des langues obtenus à partir des grilles d'observation remplies uniquement au cours des 17 séances d'EPS observées où les deux langues sont apparues, dont 13 en Guadeloupe et 4 en Haïti. En Guadeloupe, l'alternance codique en EPS se caractérise par une utilisation plus fréquente du français que du créole (80% contre 20%, respectivement), alors que l'inverse est observé en Haïti, tant pour les enseignants que pour les élèves.

Tableau 2 : Pourcentages d'utilisation des langues en fonction des interlocuteurs.

| | USAGE DES LANGUES | |
|---------------------|-------------------|--------|
| | Français | Créole |
| GUADELOUPE | 80% | 20% |
| Enseignant → Élèves | 80% | 20% |
| Élèves → Élèves | 70% | 30% |
| Élèves → Enseignant | 90% | 10% |
| HAÏTI | 20% | 80% |
| Enseignant → Élèves | 10% | 90% |
| Élèves → Élèves | 20% | 80% |
| Élèves → Enseignant | 30% | 70% |

Analyse des entretiens : L'analyse des données textuelles de l'ensemble des entretiens avec les enseignants à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6 a permis d'identifier cinq classes d'énoncés parmi les réponses recueillies lors des entretiens. L'analyse factorielle des correspondances confirme la forte opposition entre les différentes classes ($p < .05$). Les classes obtenues peuvent être interprétées comme des contenus, activités ou représentations (Reinert, 2001, p. 35). Ainsi, chacune des classes a été interprétée et un titre leur a été attribué (Cf., Tableau 3).

Tableau 3 : Classes obtenues à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6.

| CLASSES | VERBES | NOMS | EXTRAITS |
|--------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A "Facteurs" | dépendre | culture, milieu, élèves, classe | "Je l'utilise le créole ou le français en fonction du contexte, de la classe. Avec certains élèves, par rapport à leur milieu culturel, à travers une approche par la langue maternelle, qui est le créole, ils vont mieux comprendre ce que tu leur demandes" |
| B "Relationnel" | expliquer, communiquer, encourager | jeu, match, partenaires, adversaires | "Les élèves parlent souvent le créole surtout en match ou en phase de jeu. Ça se fait par inadvertance" |
| C "Affectif" | fâcher, véhiculer, parler, venir, exprimer | langue, créole, émotion | "Le créole est le moyen privilégié et spontané pour exprimer ses émotions et ses sentiments chez les élèves. Pour moi aussi, quand je suis en colère ou fatigué par exemple" |
| D "Cognitif" | faire, passer, aider | image, message | "Généralement on parle français avec les gamins, mais pour marquer certains faits, le créole va revenir naturellement. Par rapport au français, le créole marque plus l'attention des gamins" |
| E "Moteur" | traduire, donner | situation, façon, expression, motricité | "J'ai tendance à lui donner quelques mots ou une expression en créole pour guider la motricité de l'enfant, pour que l'élève trouve dans les mots que j'utilise une petite esquisse de réponse motrice. Il y a des expressions en créole qui font que l'enfant prend conscience de ce qu'il fait, et réussit à traduire en motricité ce qu'il doit réaliser" |

Discussion

L'objectif de cette étude exploratoire était, à travers l'observation de 30 séances et la passation d'entretiens avec 30 enseignants en Guadeloupe et en Haïti, de relever et d'expliquer l'alternance codique en EPS dans la Caraïbe. L'analyse des résultats confirme nos hypothèses de travail. L'alternance codique est une pratique linguistique fréquente en EPS dans la Caraïbe et, en tant que stratégie d'enseignement, elle remplit des fonctions particulières.

Aspects quantitatifs :

Concernant le type de pratique linguistique en EPS dans la Caraïbe, l'analyse des grilles d'observation montre une alternance codique dans plus de la moitié des séances observées (55%). Cette utilisation alternée du français et du créole est plus fréquente en Guadeloupe qu'en Haïti (85% vs 25%). L'emploi unique du français en EPS est rare et n'a été relevé dans 15% des séances en Guadeloupe et en Haïti, uniquement dans des établissements privés ou religieux au sein desquels l'emploi du créole est explicitement interdit. L'usage exclusif du créole n'a pas été observé en Guadeloupe, alors qu'il a été constaté dans 60% des séances en Haïti où la population est en grande majorité uniquement créolophone.

Concernant les pourcentages d'utilisation des langues au cours des séances où une alternance codique a été constatée, une place considérable est accordée au français comparativement au créole en Guadeloupe (80% vs 20%), et inversement en Haïti (20% vs 80%). Les enseignants et les élèves utilisent plus le français que le créole en Guadeloupe, tandis qu'en Haïti, l'inverse est constaté. Ainsi, les trois types de pratiques linguistiques prédéterminées en EPS ont été identifiées dans la Caraïbe avec des proportions différentes entre la Guadeloupe et Haïti. La première pratique est un usage unique du créole. Cette pratique linguistique est bien spécifique à la situation sociolinguistique en Haïti. Elle s'explique principalement par le fait que la plus grande majorité de la population est uniquement créolophone. Le créole s'impose de fait comme le seul et unique moyen de communication entre l'intervenant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Soit l'intervenant ne possède pas de compétences suffisantes en français pour s'exprimer correctement et préfère employer le code dans lequel il est plus à l'aise. Soit ce sont les enfants qui ne comprennent pas suffisamment le français. La compétence linguistique et la langue maternelle des acteurs constituent des facteurs essentiels dans la compréhension des pratiques linguistiques. La seconde pratique est un usage unique du français. Cette pratique est spécifique aux établissements privés et religieux. Constatée en Guadeloupe et en Haïti, elle s'explique par un cadre institutionnel particulier où les publics enseignés issus des classes aisées impliquent un recours au français de la part de l'intervenant. Les parents maîtrisent l'usage du français, utilisent cette langue pour éduquer leurs enfants et exigent des institutions qu'elles fassent de même. Enfin, la troisième et dernière pratique est l'alternance des langues. Cette pratique est la plus fréquente et a été constatée dans plus de la moitié des séances observées. Plus présente en Guadeloupe qu'en Haïti, elle se caractérise par le changement ou le passage d'une langue à une autre, soit dans une seule et même phrase (alternance intraphrasique), soit d'une phrase ou d'un énoncé à un autre (alternance interphrasique) chez un individu (alternance intralocuteur), soit d'un individu à un autre (alternance interlocuteur).

L'alternance intraphrasique est fréquente en Guadeloupe et plus rare en Haïti. Elle se caractérise sous forme d'emprunt ou d'interférence. L'emprunt linguistique constitue la simple insertion d'éléments linguistiques appartenant à une autre langue que celle utilisée pour enseigner ou communiquer. Il permet l'utilisation d'un terme ou d'une expression appartenant à une autre langue et adapté à la situation. L'interférence linguistique quant à elle relève, d'une part, d'un réarrangement lexical ou grammatical, et d'autre part, de l'introduction d'éléments d'une langue dans le système phonémique, morphosyntaxique ou sémantique de l'autre langue (Roumain, 1990). Elle stigmatise un français régional ou créolisé. Certains auteurs voient ici une troisième langue. L'interférence des deux systèmes linguistiques dans la production d'énoncés peut s'expliquer par le manque d'expériences linguistiques dans une langue, ou par la volonté d'accéder aux représentations des individus codées dans une langue sans utiliser cette langue.

Par exemple, un enseignant affirme qu'il utilise un français créolisé plutôt qu'immédiatement le créole, afin de reformuler une explication non comprise en français standard. Dans le cas où l'incompréhension persiste, alors il se résout à employer le créole. Cette pratique, qui sur le plan pédagogique peut s'expliquer et se justifier, ne permet pas une séparation du français et du créole dans l'expression. Autrement dit, plusieurs interlectes, tels que le français créolisé ou le créole francisé, apparaissent entre ces deux langues. Les enfants ne distinguent pas les frontières entre chaque langue et ne savent plus si un mot est français, créole ou les deux. L'alternance des langues peut également être interphrasique. L'alternance codique peut également être soit continue, c'est-à-dire sans couper cours à la fluidité de la conversation, soit traductive, en répétant deux fois la même chose dans chaque langue consécutivement. Ici, l'enseignant ne mélange pas les langues dans son expression verbale, mais il les intercale, les emploie l'une après l'autre en respectant les spécificités lexicales, grammaticales et phonologiques de chacune d'elles. Il tente de séparer les deux langues dans son expression et de recourir à l'une ou à l'autre en fonction de la situation. En dernier lieu, on peut également relever une alternance codique interlocuteur.

Aspects qualitatifs : L'analyse textuelle des réponses formulées par les enseignants au cours des entretiens met en évidence cinq classes d'énoncés. La première classe concerne les différents facteurs qui impliquent l'alternance des langues. Les quatre autres classes correspondent plus particulièrement aux effets spécifiques et les fonctions principales remplies par l'alternance codique sur les apprentissages moteurs en EPS sur le plan relationnel, affectif, cognitif et moteur. Plusieurs facteurs apparaissent dans le discours des enseignants comme des éléments explicatifs de l'apparition de l'alternance codique en EPS. Certains de ces facteurs sont propres aux apprenants, d'autres concernent le cadre institutionnel, la situation ou encore l'activité pratiquée et le nombre

d'interlocuteurs. L'usage alterné des langues dépend principalement de l'origine sociale (Benoist, 1972 ; Bebel-Gisler, 1985), du genre (Labelle-Robillard, 1972 ; Fauquenoy St-Jacques, 1988), de l'âge (March, 1996 ; Romani, 1994), mais aussi de l'environnement rural ou urbain (Giraud, Gani et Manesse, 1992) des apprenants. Toutes ces variables expliquent en partie les alternances codiques au cours des pratiques physiques et sportives. La connaissance des langues n'étant pas similaire chez tous les apprenants, l'intervenant va plus ou moins employer l'une d'entre elles en fonction de sa fréquence d'utilisation dans l'environnement sociolinguistique de l'apprenant.

En général, les intervenants utilisent plus volontiers le créole avec les apprenants issus de milieux défavorisés et ruraux, les garçons et les adolescents. À l'inverse, l'emploi du français est privilégié avec les jeunes enfants, les filles et les personnes issues de milieux favorisés et urbains.

Le niveau d'expertise dans l'activité est également un élément à prendre en considération. Avec un débutant, on n'utilise pas encore le vocabulaire spécifique de l'activité. On cherche à lui apprendre ce vocabulaire, ainsi que les savoir-faire et les habiletés motrices qu'il désigne. Ici la langue première de l'apprenant est nécessaire pour expliquer ou décrire les mouvements à réaliser pour exécuter correctement un geste sportif, avant de coller sur celui-ci une étiquette verbale appropriée. Avec un expert, l'impact de la langue est plus minime car il a acquis une certaine expérience dans l'activité sur laquelle il s'appuie pour interpréter les différents mots utilisés. Généralement, pour un expert, un terme spécifique à l'activité renvoie à un ensemble de représentations, de connaissances et de programmes moteurs déjà établis, disponibles et actualisables. Pour le débutant, il s'agit véritablement de construire ces représentations mentales et motrices et, pour ce faire, l'alternance des langues semble indispensable dans l'ensemble des pratiques débutantes que nous avons pu observer. Par ailleurs, l'activité physique et sportive proposée et enseignée peut également influencer les pratiques linguistiques au cours des apprentissages moteurs. En effet, les sports collectifs sont plus ouverts que les sports individuels d'EPS à l'alternance des langues entre les différents acteurs. On a relevé également que le nombre d'interlocuteurs influence le choix de la langue en Guadeloupe et en Haïti. Lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble des participants, il utilise plus particulièrement le français, alors que pour un élève ou un groupe d'élève, le créole peut plus facilement apparaître. De plus, le moment de la séance où l'enseignant prend la parole est aussi un facteur d'alternance codique. Les premières explications données concernant la tâche motrice et les consignes sont données en français lorsque les enfants sont immobiles.

Par contre, lorsqu'ils passent à la réalisation de l'exercice, l'usage du créole est alors privilégié. La langue française semble assimilée à la théorie et la langue créole à la

pratique. Préciser les règles de jeux, les tactiques ou les techniques s'effectue en français, mais quand c'est au corps que l'on s'adresse et que l'on cherche à spécifier des mouvements et des placements, le créole est prédominant.

Les quatre autres classes d'énoncés relevées au cœur des réponses fournies par les enseignants concernent plus particulièrement les effets et les fonctions de l'alternance codique au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe sur le plan cognitif, affectif, moteur et relationnel. Au niveau cognitif, l'alternance codique permet, selon les enseignants interrogés, la fixation de l'attention chez les apprenants. Elle vise également la compréhension et le renforcement des consignes quand la connaissance d'une langue fait défaut ou quand il s'agit de réalités propres à une langue ou une culture antillaise pour lesquelles l'autre n'a rien à proposer. Elle facilite également l'évocation d'images mentales favorables aux apprentissages moteurs. L'alternance codique en EPS est une manière d'accéder à l'ensemble des connaissances des enfants antillais, une façon de mettre en jeu la totalité des représentations pouvant être véhiculées par chacune des langues.

Elle constitue une remédiation face à un problème d'ordre cognitif. Sur le plan affectif, les enseignants d'EPS interrogés déclarent recourir à l'alternance codique en vue de canaliser les émotions des élèves, mais aussi pour valoriser leurs actions. Chez les élèves, le créole apparaît comme un moyen spontané et naturel de communication en sport. Entre eux, les élèves alternent les langues pour se congratuler, se motiver, s'insulter, râler, s'encourager et supporter leur équipe, des joueurs ou des partenaires pendant un match. Les élèves ont recours au créole quand ils sont fâchés, découragés, pour exprimer colère et mécontentement, pour pousser un "coup de gueule", pour raconter des anecdotes, pour faire réagir leurs partenaires, pour se défendre ou se justifier dans des situations extrêmes de grande satisfaction ou d'échec total, pour refuser catégoriquement quelque chose. Sur le plan moteur, l'alternance codique vise l'exécution correcte des consignes en proposant des explications analytiques ou métaphoriques du mouvement dans une langue puis dans l'autre afin d'affiner la représentation imagée du geste et sa production motrice. Sur le plan relationnel, les enseignants affirment employer l'alternance codique afin de maintenir la discipline et le calme, pour résoudre des conflits entre élèves, faire de l'humour. Le passage d'une langue à l'autre permet aux interlocuteurs d'établir un climat de confiance et de convivialité facilitant la relation pédagogique.

Conclusion

Au terme de cette enquête exploratoire, les trois types de pratiques linguistiques ont été repérés au cours des séances d'EPS : l'usage unique du créole ou du français, et l'alternance des langues. L'alternance codique apparaît comme un moyen de communication réel et efficace au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe.

Elle dépend de nombreux facteurs individuels et situationnels et remplit différentes fonctions sur les processus cognitif, affectif, moteur et relationnel impliqués dans l'apprentissage moteur. Ces pratiques linguistiques témoignent d'une accommodation des gestes professionnels aux spécificités socioculturelles et linguistiques des élèves, et l'adoption de stratégies d'enseignement de type linguistique de la part des intervenants visant à améliorer l'acquisition d'habiletés motrices et la relation pédagogique en EPS dans la Caraïbe. Les résultats permettent, d'une part, de proposer aux enseignants et aux chercheurs une connaissance du contexte sociolinguistique et de la dynamique des langues en EPS en Guadeloupe et en Haïti.

D'autre part, l'alternance codique au cours des apprentissages moteurs en situation de bilinguisme officiel et de diglossie assume certaines fonctions pédagogiques. Nous rejoignons pour conclure cette recherche exploratoire les considérations de Christian Alin en insistant sur la nécessité « d'apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forment la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves » (Alin, 2000). Haïti et la Guadeloupe ne sont pas les seuls pays où deux langues coexistent dans la société, la famille et l'école. Ainsi, ce type d'études tend à engager des pistes de réflexion concernant, d'une part, l'adaptation de l'enseignement et des supports de présentation de l'information à la diversité des publics enseignés en EPS, et d'autre part, la formation initiale et continue des intervenants dans le domaine des activités physiques et sportives.

En effet, les langues constituent, à notre avis, deux supports distincts de l'information susceptibles d'engendrer des effets différents sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues. Chacune d'elles semble posséder une efficacité spécifique sur les acquisitions motrices et la relation pédagogique en milieu scolaire bilingue. Un programme de recherche est actuellement en cours pour tester l'efficacité des différents types d'alternance codique (intraphrasique vs interphrasique, continue vs traductive, intralocuteur vs interlocuteur) sur les apprentissages moteurs et linguistiques à l'école maternelle auprès de publics enseignés bilingues, comme d'autres travaux l'ont testé pour d'autres types d'apprentissage (Causa, 1996, 2002).

Références bibliographiques

- Alin, C. (2000). Gestes professionnels aux Antilles. In Marmoz, L. & Derij, M. (Eds.), *L'interculturel en question* (pp. 102-168). Paris : L'Harmattan.
- Anciaux, F., Alin, C., Le Her, M., & Mondor, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. *STAPS, Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 23(58), pp. 81-94.
- Anciaux, F. (2003). *L'enfant, le créole et l'EPS aux Antilles françaises : Une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs*. Thèse de Doctorat non publiée. Université des Antilles et de la Guyane, Guadeloupe.
- Anciaux, F. Caliarì, P., Alin, C., Le Her, M., & Fery, Y.-A. (2005). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. *Psychologie française*, 50(4), pp. 419-436.
- Anciaux, F. (2007). Langue de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), pp. 2-12.
- Bébel-Gisler, D. (1985). *Les enfants de la Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Benoist, J. (1972). *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : Entre transmission de connaissance et interaction. *Les cahiers du Cédiscor*, 4, pp. 111-129.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1996). Petit sottisier glané dans les recherches sur l'origine des systèmes grammaticaux créoles. In Véronique, D. (Ed.), *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (pp.17-37). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- Damoiseau, R. (1990). Aspect et temps en créole haïtien et en français, problèmes pédagogiques. *Espace créole*, n°7, pp. 65-97.
- Dorville, A. (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole/français : étude de la production de discours expositifs d'explication verbale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V, Paris.
- Durand, M. (1999). *L'analyse de l'action des enseignants : concept clés et illustrations*. Document présenté à la Conférence des Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, Nantes.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1991). La représentation du concept de la langue à travers la langue créole. *Etudes guadeloupéennes*, n°4, pp. 133-153.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Fauquenoy Saint-Jacques, M. (1988). Aspects du bilinguisme guyanais-français. *Espace créole*, n°6, pp.9-40.
- Giraud, M., Gani, L. et Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles*. Paris : Karthala.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Hamers, J., & Blanc, H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoffman, L.-F. (1990). *Haïti, couleurs, croyances, créole*. Montréal : Cidihca / Port-au-Prince : Henri Deschamps.
- Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Paris : L'Harmattan.
- Labelle-Robillard, M. (1972). L'apprentissage du monde dans un village guadeloupéen. In Benoist, J. (Ed.), *L'archipel inachevé, culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp.179-203.
- March, C. (1996). *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux "Rêveries du promeneur solitaire". *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, vol.5, n°49, pp. 32-36.
- Romani, J.-P. (1994). Interlecte martiniquais et pédagogie. *Etudes Créoles*, 17(1), pp. 84-105.
- Roumain, M. (1990). *L'enfant haïtien et le bilinguisme*. Port-au-Prince : Henri Deschamps.
- Stratilaki, S. (2005). Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands. *Actes des VIIIèmes RJC ED268 'Langage et langues'*, pp. 74-78.
- Trouillot, E. (2001a). *Etat de droit et Enfance en Haïti*. Port-au-Prince : Editions HSI.
- Trouillot, L. (2001b). *Haïti, (Re)penser la citoyenneté*. Port-au-Prince : Editions HSI.
- Vernet, P. (1990). L'enseignement du français en milieu créolophone haïtien. Quelques aspects sociolinguistiques et méthodologiques. *Espace créole*, 7, pp. 98-149.

Impact de l'interculturel sur la formation

Abdelhak BEL LAKHDAR

Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement

La communication met tout l'être humain en jeu. (...) Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.

Introduction

Le système éducatif marocain est en pleine ébullition, à l'origine de laquelle se trouve pourtant un rare consensus politique et social qui décida en 1999 de réformer toutes les structures de formation. Les restructurations globales, proposées par la Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (la défunte Cosef) dans *La Charte nationale d'Éducation et de formation*⁷, adoptées par toutes les instances puis mises en application par le MEN, ont juste réussi à approfondir les plaies du système, dont, assurément, les défaillances relevées par le *premier Rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement* ne me semblent qu'un relevé linéaire de symptômes⁸. En effet, alors même que la révision des programmes a été engagée dès 2001, des faiblesses organiques semblent avoir la vie dure, dont celles de l'apprentissage des langues et des cultures que celles-ci *véhiculent*⁹.

⁶ Conseil de l'Europe: *Cadre européen commun de référence pour les langues ; apprendre, enseigner, évaluer*, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, page 9. Consulté le 20 septembre 2007.

⁷ Que l'on peut encore consulter http://www.ucam.ac.ma/Textes_lois/charte_nationale.htm

⁸ Le Conseil Supérieur (CSE), qui constitutionnellement remplace la Cosef est, dans sa majorité, né de son flanc. Ce sont à peu de noms près les mêmes personnes qui ont fait partie de la Cosef qui le composent. De plus, nombre de ses membres sont d'anciens décideurs du MEN, en grande partie responsables des "problèmes" qu'ils découvrent dans, par exemple, ledit premier rapport, réécriture plus détaillée et moins protocolaire, plus nuancée surtout, du rapport de fin de mission de la Cosef. Voir le rapport du CSE à <http://www.men.gov.ma/cse/cse.html>, consulté le 27 mai 2008.

⁹ Ce terme relève d'une conception vieillotte (médiévale presque) de la langue perçue comme simple réceptacle, sans incidence aucune, sinon d'ex-pression ou de dé-signer, sur le contenu. La langue française et, dans une certaine mesure l'anglais, ont été estimées comme "langues véhiculaires" ; ce qui a donné lieu à des dispositifs d'apprentissage (structuralistes, communicatifs...)

J'interrogerai le concept d'interculturel, tel qu'il engage non pas seulement des comportements individuels ou sociaux, mais tel qu'il mobilise, au sein d'un milieu scolaire, des habitus de pensée en corrélation ou en conflit avec ceux induits par les autres cultures, et à propos desquels *La Charte*, pour ne parler que du texte "fondateur", n'induit aucun changement radical : les trois langues "académiques" continuent chacune dans sa chapelle de jouir des prérogatives historiques ou utilitaristes qui sont les siennes depuis toujours, et il a fallu outrepasser le cadre de *La Charte* pour dépasser la timide recommandation d'ouverture sur la langue et culture amazighes.

Ainsi le concept d'interculturel est intéressant à interroger dans le cadre des réformes de l'enseignement au Maroc, parce qu'il est un indice majeur de l'incapacité, y a-t-elle pensé seulement !, de la Réforme à modifier les rapports aux savoirs, aux modes de pensée et de construction des compétences, qui ont toujours été ceux du système d'éducation et de formation au Maroc.

Aussi, au-delà des priorités de gestion (réhabiliter la vie scolaire ou respecter ses engagements vis-à-vis de la Déclaration de Dakar, concernant l'*Éducation Pour Tous*), peut-être serait-il plus pertinent de repenser d'abord cet aspect, parmi bien d'autres qui lui sont corollaires. Ceci permettrait de reposer les problèmes autrement, à partir de fondamentaux qui embarrassent (dans les deux sens du terme) notre manière de penser la Réforme.

Pour ce qui nous concerne, ici, à quelle configuration répondrait l'interculturel dans un pays aux multiples composantes comme le Maroc ? Quelle place peut prendre la culture française au sein de cette configuration ? Et, finalement, quelles conséquences sur la formation des professeurs de français ?

A. Comportement du discours de l'interculturel

La littérature sur le sujet¹⁰ considère l'interculturel de deux manières qui se recourent, indistinctement du fait qu'il soit, par exemple, implicite aux textes institutionnels (*Charte nationale d'Éducation et de formation*) ou à des textes porteurs de "projets" pédagogiques, plus proches de l'actualisation comme *Le Livre blanc* au Maroc ou le *Cadre européen commun de référence* :

- ✓ La première considère qu'il repose sur une **composante identitaire**¹¹, qui irait

qui ont prouvé leur inefficacité. Ceci dit, il faudra aussi un jour lever le voile sur les capacités académiques réelles des acteurs ministériels en charge des transferts pédagogiques...

¹⁰ Voir Bibliographie sommaire en fin d'article.

¹¹ *Impossible n'est pas français ; pragmatisme anglais ; cartésianisme français...sens de l'ellipse français... c'est bien ainsi que l'on écrit français...* ne sont pas que des clichés : il s'agit bien de valeurs identitaires qui imposent des "idéaux", implicites, parallèles, fugitifs, instables mais qui jouent parfaitement leur rôle d'exigences, façonnant (ou du moins la modulant) notre façon

de soi ou frôlerait le ridicule, *c'est selon*, et dont il suffirait de décrire les *traits* et les dispositifs pour lui trouver une place dans le processus de l'apprentissage. Mais qui le ferait sans risque de survalorisation ou, peut-être pire, sans aseptisation ? L'interculturel, sis au cœur même de la langue et de ses appoints contextuels ou *communicatifs*, est ainsi limité à *de la parole en situation* de communication (dont les composantes suprasegmentales), sinon à une image mythifiée de la langue. L'identitaire, fortement exalté (aussi bien pour la culture arabe que celle amazighe), se révèle, comme partout ailleurs, simultanément le corollaire conceptuel de l'interculturel et son élément neutre, sinon inhibiteur. D'où la configuration en silos de l'apprentissage des langues-cultures, contraire aussi bien à l'interculturalité qu'à l'interdisciplinarité. Pire encore, et la seconde manière de percevoir l'interculturel l'illustre parfaitement, les langues-cultures ne sont pensées que telles qu'elles s'opposent, positivement, les unes aux autres. Un bon bilingue, au Maroc est souvent un schizophrène. Les arabisants, malgré leur besoin vital de traduire tout ce qui paraît de "nouveau" en anglais ou en français, ne pensent leur compétences communicatives que par opposition/apposition aux langues-cultures occidentales... Interculturalité négative, comme il fut dit théologie négative.

✓ La seconde tend à traiter l'interculturel comme une composante **sémantique**¹². L'interculturel est évoqué comme accomplissement ou perfectionnement d'un apprentissage correct de la langue, et ce, dès les vieilles *Instructions officielles* (marocaines) (MEN, 1974). Or si parole et langue sont le "lieu" idéal où s'exprime une culture, celle-ci ne se manifeste pas exclusivement en traits identitaires minimaux. Et justement, jadis comme naguère, l'interculturel a été ramené, par facilité, aux manifestations extérieures du **culturel**, à quelques marques communicables, et à des identités remarquables négociables dans une fiche de cours. Dans les **niveaux de maîtrise** de la langue dans l'optique de Trim, repris à son compte par la Communauté européenne, il n'est intégré qu'au **niveau**¹³. Les actuels curriculums, au Maroc, prévoient des œuvres littéraires au

de percevoir la francité (à côté de l'arabité ou de l'amazighité...) et se superposant aux critères plus "disciplinaires" d'écriture, de lecture, et d'évaluation du "français", ou de toute autre langue...

¹²L'interprétation sémantique modélise le plus profond de notre mode de construction du discours. Ainsi en est-il, ce n'est qu'un exemple parmi d'autres, de l'appel à contributions du colloque d'Al Jadida autour de la question, que je laisse à l'appréciation du lecteur : *Le patrimoine culturel est une forme de représentation de la vie et des choses par une communauté. Il traduit donc la manière dont un individu, ou un groupe d'individus, conçoit, perçoit et exprime ses relations avec le monde environnant. Les différentes dimensions de la culture, notamment le verbal, le non-verbal et le paraverbal, peuvent se manifester, au même titre, dans une situation de communication didactique comme dans une communication sociale.*

¹³ Il n'est peut-être pas inutile de rappeler ici lesdits niveaux :

<<• **Le Niveau introductif ou de découverte** (Breakthrough) correspond à ce que Wilkins appelait «compétence formule» dans sa proposition de 1978 et Trim «compétence introductive» dans la même publication.

• **Le Niveau intermédiaire ou de survie** (Waystage) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.

• **Le Niveau seuil** (Threshold) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.

programme du Secondaire Qualifiant, mais l'interculturel y est détourné de sa fonctionnalité "dialogique" et de complémentarité ; et ce, pour des raisons de formation des rédacteurs des programmes et des professeurs, à qui personne n'a appris à dépasser leur perception très réductrice des *approches communicatives*. Il faut se rendre à l'évidence (déplaisante, certes) que de ces œuvres au programme, prétextes à l'apprentissage de structures et de contenus thématiques, la vitalité interculturelle est réduite à du *sens* consommé ; congélation simpliste de l'apport de la culture et de *l'altérité* françaises. Faudra-t-il souligner que le sémantisme même est racorni ? L'ironie de Voltaire, le débat critique d'*Antigone*, la référentialité explicite ou allusive qui anime un texte de Balzac ou une situation stendhalienne, *etc.* restent ésotériques aux yeux de nos élèves, de nos formés, enseignants titulaires ou futurs enseignants du XXI^{ème} siècle. Ce qui a pour effet d'ajourner à la fois le culturel, *teneur* active de ces textes telle qu'elle aurait pu se manifester à un étudiant français moyen (à commencer par le fameux *sens littéral*), et l'interculturel ; apport d'ouverture et méthodique au formé non "natif"¹⁴.

Le problème réside donc en la manière dont on se représente ce qui peut être décidé comme étant *de* l'interculturel, non pas comme contenu polémique, mais comme objet de formation, c'est-à-dire ni plus ni moins qu'un levier à la construction de compétences, et à la modification des rapports au savoir, et au monde.

Cette relation à l'interculturel, subsumée d'un certain rapport au savoir, n'est pas sans risque. La corrélation avec l'exigence internationale, exprimée par exemple par l'engagement en faveur de l'*Éducation Pour Tous*, peut être sérieusement compromise :

58. Les écoles devraient être respectées et protégées comme des sanctuaires et des zones de paix. Les programmes d'éducation devraient être conçus de manière à promouvoir le plein épanouissement de la personnalité humaine et à renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales (article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme). Ces

-
- Le **Niveau avancé** (Vantage) ou **utilisateur indépendant**, supérieur au Niveau seuil, a été présenté comme étant une «compétence opérationnelle limitée» par Wilkins et par Trim comme une «réponse appropriée dans des situations courantes».
 - Le **Niveau autonome** ou de **compétence opérationnelle effective**, qui a été présentée par Trim comme «compétence efficace» et comme «compétence opérationnelle adéquate » par Wilkins, correspond à un niveau de compétence avancé convenable pour effectuer des tâches ou des études plus complètes.
 - **La Maîtrise** (Trim : « maîtrise globale » ; Wilkins : « compétence opérationnelle globale ») correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels des langues. >> Conseil de l'Europe : *Un Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Voir à http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf ; p. 24. Consulté le 17 octobre 2007.

¹⁴ Il ne s'agit pas de pinailler sur les nuances de sens entre *culturel* et *interculturel*, ni de tenter de voir quand commence l'un et où finit l'autre. En revanche, dépasser, une fois pour toutes, la fâcheuse tendance à faire de tout relief, effet, trouvaille, action, opinion ou thèse d'un texte un contenu engourdi est un objectif respectable de formation à l'interculturel, encore hypothéquée des leçons suspects, et ce même en France, de "civilisation".

*programmes devraient encourager la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes ethniques et religieux ; ils devraient être attentifs à l'identité culturelle et linguistique et respectueux de la diversité ; et également renforcer la culture de paix. L'éducation devrait mettre en valeur non seulement des compétences telles que la prévention et le règlement pacifique des conflits, mais aussi des valeurs sociales et éthiques. Éducation pour tous.*¹⁵

Corrélativement, la Réforme éducative au Maroc a eu pour objectifs principaux de :

- 1) réaménager les curriculums, tout en actualisant les contenus,
- 2) modifier le rapport à la formation (compétences stratégiques, communicatives, méthodologiques, technologiques et culturelles) et
- 3) renforcer les acquis en valeurs **identitaires** (traditions marocaines et religion islamique), **citoyennes, universelles** (droits de l'homme).

Le croisement des deux entrées principales (2 et 3) n'est guère une réussite ; et ce, pour deux raisons :

- Cette restructuration donne déjà des signes de fatigue : une Réforme, en principe, modifie les rapports au savoir. Or, les mêmes comportements d'apprentissage, plutôt réceptifs, continuent de sévir : tels le recettisme¹⁶, la mémorisation à outrance, la sémantisation des savoirs¹⁷, la déstructuration des systèmes épistémiques en paradigmes... Mieux encore, ces pratiques ont eu raison de la "pause épistémologique"¹⁸ espérée et ont conforté dans leur droit la réception-

¹⁵ *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_fr.shtml. Consulté le 17 octobre 2007.

¹⁶ J'entends par recettisme tout comportement mécanique réduisant une approche, une technique ou une méthodologie à de simples gestes "rituels" qui les vident de leur sens, de la logique profonde de l'articulation des étapes, et/ou de la référentialité conceptuelle qui en justifie les choix. Le recettisme ne peut donc se limiter aux professeurs, ni même aux élèves. Il est, par-delà, facilité qui réduit tout transfert scientifique ou pédagogique à une imitation, à une reproduction machinale de gestes ou de paroles.

¹⁷ Tout contenu d'apprentissage est, didactiquement pour le moins, supposé fondé sur trois composantes principales :

- La première est le paradigme d'informations que le média véhicule, texte, cours, document scientifique...
- La seconde est toute la somme de rapports logico-sémantiques entretenus, *in praesentia*, entre ces informations et, *in absentia*, avec d'autres auxquelles elles s'opposent ou –par exemple– auxquelles elles font allusion.
- La troisième est la part méthodique ou méthodologique, métacognitive souvent, qui valide les deux premières et en garantit les fondements. L'enseignement au Maroc insiste trop souvent sur la première : les cours de biologie sont des leçons de choses d'où la méthode scientifique est souvent escamotée au profit de la méthodologie "didactique", et nombre d'élèves seraient prêts à admettre, à côté des études sur la cellule, la génération spontanée... Les professeurs de sciences humaines et de lettres, de leur côté, connaissent parfaitement ce phénomène de commentaires réduits au récit linéaire des textes ou des faits... La paraphrase ou l'extrapolation, tout comme la citation "brute" font partie des mécanismes "d'absentéisation" du texte les plus courants. Le problème est que ce ne sont pas des modalités discursives propres aux seuls élèves. J'ose cette question-boutade très sérieuse : et si le problème était celui de la *lecture* des textes "institutionnels" : beaucoup d'indices montrent que la Charte a été vidée de son *sens*, "absentéisé", par le MEN, chargé d'en assurer l'opérationnalisation.

¹⁸ Expression consacrée par les recherches épistémologiques et utilisée, dans un contexte maghrébin similaire, pour désigner le moment nécessaire de réflexion sur le savoir et les rapports aux savoirs créés, du moins en théorie, autour de/par l'effort de

restitution. Ainsi, cette réelle et inédite tentative de structuration du *culturel* (tant au niveau des compétences¹⁹, qu'au niveau des valeurs) a été réduite à un apprentissage sémantique (slogans, faits, récits) et moralisateur²⁰ : la citoyenneté, l'acceptation de l'autre, les droits de l'enfant ou de la femme, l'introduction de la culture amazighe, les textes d'ouvertures²¹, sont de simples *thèmes*, qui ne modifient pas de beaucoup la conduite vis-à-vis de la langue, des *autres* ou du monde ...

- La seconde est qu'aucun effort réel n'a été fait quant à la formation des professeurs. Les grands exclus de la Réforme ont été les centres de formation des cadres, statutairement isolés depuis 2001. Si bien que, mis à part les quelques CFI profitant d'un programme prioritaire en français, et dont on attend de voir les résultats, les enseignants continuent d'être formés avec les mêmes programmes des années 80, déjà eux-mêmes édulcorés ou "adaptés". La formation est en retard de huit ans par rapport à la Réforme.

Ainsi, aussi curieux que cela puisse paraître, l'interculturel, peut-être parce qu'il est un enjeu trop important, continue d'être un indice réel de l'inefficacité interne du système éducatif et de ses performances institutionnelles et socioculturelles.

B. Interculturel et institutionnalisation au Maroc

Il serait peu heureux, ni plus loisible, de tenter de faire concorder, strictement, une langue et une culture. Paradoxalement, en effet, la mondialisation n'a fait qu'accentuer un principe sociologique établi : une langue ne recouvre pas la totalité de la culture de la communauté qui la parle, et, réciproquement, une culture n'est pas circonscrite dans l'aire géographique ou démographique de la communauté. La culture d'un individu est plus facilement *mesurable* que celle d'une entité collective. L'école et ses *maîtres*, particulièrement quand leurs méthodes de travail restent archaïques, visent par leur office *instituteur* un groupe *virtuel*²² d'élèves, magma de consciences chez qui il faut

Réforme des systèmes d'Education et de formation. Voir, par exemple, Nouredine Toualbi-Thaâlbî. Voir : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf> ; p.215.

¹⁹ La compétence culturelle est en principe, selon *Le Livre Blanc* (que personne ne consulte presque plus) divisée en deux composantes : L'encyclopédique et le symbolique. Ce partage qui oublie l'académique transforme la compétence culturelle en "éléments de culture générale", donc en paradigme ouvert.

²⁰ Accepter les idées des autres est neutralisé par la façon même de conduire l'activité de classe, unidirectionnelle et quelque peu "monologique" des professeurs.

²¹ Quelle dimension interculturelle doit-on attendre de manuels dont les textes sont composés par les auteurs eux-mêmes, autour d'une difficulté grammaticale ou lexicale, en lieu et place de littérature adaptée ou de littérature pour la jeunesse, dont ils ignorent jusqu'à l'existence ?

²² L'enjeu majeur des psychopédagogues et des didacticiens, des politiques aussi, est d'impliquer l'élève en en faisant un *apprenant*. Cependant l'on oublie de se poser la question suivante : de quel élève s'agit-il ? Car, en dépit de tous les efforts consentis dans ce sens, demeure le problème de la représentation faite de l'élève, petite personne abstraite souvent remplacée par la fonction-élève, et que l'on *construit* comme apprenant, pour les besoins de l'apprentissage. Par ailleurs, le groupe-classe, entité construite à son tour et qui ne peut jamais être faite de la seule somme des ses parties, tient mal l'équilibre entre l'évidence

encourager l'épanouissement au sein du collectif complexe auquel ils appartiennent, et auquel ils s'identifient. Bien plus souvent que l'on serait tenté de le croire, l'identification, levier de l'institutionnalisation, est fondée sur non pas un "continuum concentrique" d'unités collectives (famille, quartier, région, classe sociale, nation), mais sur la conscience de contrastes ou –plus franchement– d'*altérations* (reconnaissance d'altérités et déconstructions successives) pour laquelle la formation d'un citoyen idéal, aidée de l'acteur fonctionnel et *simulé* du groupe-classe²³, demeure le seul recours. Je ne suis pas très sûr que l'institution scolaire réussisse souvent à *réduire* les termes de l'équation extranéité/identité ; mais il est certain qu'elle offre le moyen de se créer une culture institutionnelle, qui donne le change à la culture-substrat.

Rappelons qu'au sein d'une société "monolingue" et de culture plus standardisée (je ne dis pas unifiée), la France, par exemple, de manière hypothétique ou idéalisée, l'école est socialement biculturelle et est génératrice de "diglossies" qui imposent d'examiner les composantes "interculturelles" opposant la culture d'institution à celle du milieu d'origine. Son rôle sociétal essentiel est de servir de repère à l'institution d'un registre linguistique dominant, expression d'un citoyen modèle possédant telles compétences et affidé à tel credo... au détriment d'(au moins) un autre, refoulé, sinon réprimé. Parler telle ou telle langue, être porteur ou non de telle ou telle culture relève de cette dynamique sociale profonde. Ce qui est souvent oublié, dans la foulée des revendications des autres composantes culturelles de la société marocaine (amazighes, dialectales ou hassanie). Si ces langues-cultures devaient un jour accéder à un statut plus institutionnel, elles se comporteront exactement selon le même modèle. Le problème réside donc dans le déséquilibre de l'équation institutionnelle : il est vrai que, ces dernières années, l'amazighe est enseignée, et il est vrai que l'arabe dialectal²⁴ parvient aux journaux, à la littérature (formes festives du théâtre, notamment), à la publicité, au discours politique... mais il est vrai aussi que l'institutionnalisation est toujours fondée

d'un "être-là" et l'idéalisation, souvent poussée à la virtualité. La solution est peut-être dans la pédagogie par projets. Seulement, le mode traditionnel d'enseignement qui survit (sévit) dans notre école virtualise l'élève autrement : la modalité de construction de la classe en fait un élément inscrit dans une communauté pour laquelle la notion de "Sujet" demeure bien étrangère ! L'élève est réceptacle du savoir lui-même éclaté en éclaté en paradigmes ; d'où la difficulté que nous trouvons à renoncer l'esprit d'inventaire et la mémorisation à outrance. L'interculturel ne peut "prendre" que difficilement s'il s'appuie ainsi sur des quasi-personnes...

²³ On peut s'interroger sur la fonction et l'impact sur l'élève de cette entité semi-institutionnelle qu'est le groupe-classe, personne morale, construite ad hoc, de façon réussie ou pas, et qui est dissoute (puis recomposée) en fonction des disciplines, des niveaux d'études, du hasard de l'emploi du temps ou des listes de classe ? Elle contrebalance les appartenances plus "naturelles" telles que la famille, sa langue, ses valeurs et sa culture.

²⁴ L'arabe dialectal n'est enseignée qu'aux étrangers, et ce, depuis le XIX^e siècle. Enseigner la langue et l'amazighe a en fait rompu un principe historique surprenant : on n'enseignait que de l'institutionnel (académique, religieux ou administratif). Langue amazighe et dialectal étouffaient sous l'évidence de leur être et l'apprentissage de la première à l'école a été ressenti, malheureusement, comme une redondance, ou une surcharge : que pouvait-on dire de plus en amazighe que l'on ne disait pas en arabe ou en français ?

sur l'arabe classique, langue des doctes de la loi et des docteurs de la foi, secondée par le français et l'anglais, langues fonctionnelles, à côté desquelles même la langue officielle peine à s'imposer en tant que langue académique. Alors que, ceci est peut-être regrettable, l'Arabe dialectal et la langue Amazighe sont, d'un point de vue académique, encore des objets ethnologiques, voir ethnographiques ; et s'empresse, au sein de telle ou telle association, d'évoquer l'insécurité linguistique ou de traduire des nomenclatures scientifiques en glossaires n'y change rien ; la Science n'étant d'ailleurs pas qu'un simple paradigme de vocables²⁵.

La réduction de la fracture de l'institutionnalisation est également ajournée à cause de contraintes structurelles autrement plus urgentes, dont la pression de *l'ouverture* sur le monde occidental, ses sciences et ses techniques, qui canalise les exigences, les moyens de la formation et les modes de transfert pédagogique et dirige l'apprenant vers le prêt-à-être-parlé ; l'arabe classique, le français et l'anglais et/ou l'espagnol. La régulation des rapports entre les impératifs de l'institution et la configuration du palimpseste langagier relève du folklore ou de la métaphysique, strictement synonymes, pour beaucoup de décideurs, quant il s'agit de faire face à la demande en ingénieurs et en médecins... ou à la demande en emplois dans un contexte mondial. La culture marocaine, arabo-amazighe ou amazigharabe, demeure une modalité aspectuelle '*entendue*', intégrée aux programmes en tant qu'objets. Difficile alors d'imaginer de l'interculturel quand il s'agit de consolider au sens strict et exclusif l'identité qu'on a décidé de donner à l'élève un arabo-musulman, ouvert sur l'Occident. En fait, il s'agit de mettre en parallèle deux langues-cultures officielles, scolaires, qui relèguent toutes les deux et l'arabe dialectal et l'amazighe au rang de refoulé ; c'est-à-dire, de repère in absentia, tu.

Un troisième aspect de la rupture de cet équilibre est que, et c'est là que le bât blesse, l'enseignement-apprentissage de l'arabe classique et du français souffrent, pour des raisons de choix pédagogiques et didactiques mais aussi de formation des enseignants, d'un net recul de productivité et d'efficacité. Elles deviennent de moins en moins capables d'assurer leurs missions institutionnelles et de formation, alors même que la demande se fait plus exigeante.

Au reste, le schéma que je propose²⁶ ci-après est assurément à compléter et à affiner, mais l'on peut, sans craindre l'abus, résumer ainsi la situation linguistique et culturelle au

²⁵ Je fais allusion à l'empressement, toujours ennemi de la pertinence scientifique, que mettent des chercheurs sans aucune formation en lexicologie ni en lexicographie à transcrire en amazighe des "dictionnaires" (des inventaires alphabétiques, en réalité) en sciences de l'éducation, en géologie, etc.

²⁶ Voir tableau en fin de texte.

Maroc. Cette description évite le partage formel et un peu naïf culture/langue. Elle permet d'affirmer, par exemple, que la langue amazighe, ses poésies et ses prêches, transmettent un fond culturel marocain commun, empreint tout aussi bien de ses valeurs séculaires que des valeurs arabo-musulmanes, au même titre, bien que différemment, que l'arabe dialectal. Si les dynamiques d'appropriation du pouvoir et les luttes pour la maîtrise des moyens de production ont, à tour de rôle, handicapé l'accès à l'instruction et à l'*empowerment* des uns ou des autres, favorisant souvent l'arabe classique²⁷, il faut bien reconnaître l'existence d'une archi-culture marocaine partagée et *véhiculée* par les deux langues. Il est de tradition d'appeler ce treillis culturel *mosaïque* de cultures. Appellation trop statique. Il s'agit en fait d'un creuset en perpétuelle immixtion, lieu de profondes dynamiques interactives influant, plus qu'autre chose, sur le façonnement de l'identité marocaine et sur le comportement du sujet (individuel ou collectif). L'interculturel au Maroc n'est pas une façon de considérer le comportement culturel de *l'autre*, mais une manière de *se* construire, négativement ou comme dans un miroir sans tain : à côté de l'extranéité culturelle que peut supposer l'appartenance à un sous groupe vis-à-vis à la Culture officielle, relevée plus haut, existe une communauté de statut entre différents refoulés, qui se nourrissent de celle-ci, se définissant par rapport à elle, et qui, paradoxalement, comptent sur ce qu'elle leur apporte (idéologiquement mais surtout d'un point de vue historique) pour se rapprocher, de façon plus ou moins positive. Il faudra refaire l'histoire de la relation (parfois heurtée) entre les deux composantes linguistiques principales ; mais l'on peut déjà constater des constantes très simples, souvent écartées²⁸ de l'analyse, telles que

- 1) L'arabe dialectal emprunte beaucoup plus qu'on ne le croit à la langue amazighe –dépendamment des régions– vocabulaire, structures syntaxiques, schèmes des mots, récits... et qui sont tout à fait reconnaissables dans telle ou telle réalisation ;
- 2) L'arabe dialectal à son tour participe (pour tout ou partie) à/de la culture amazighe ;
- 3) La langue amazighe emprunte, trop peu d'études ont été menées dans ce sens, aussi bien à l'arabe classique qu'au dialectal ;

²⁷ L'arabe classique n'est la langue maternelle d'aucun marocain.

²⁸ Les chercheurs appartiennent aussi à des partis ou à des associations. A cela, il faut ajouter les avatars de la pensée structuraliste (dichotomies souvent mues en axiologies manichéistes dans les discours des linguistes, des pédagogues, principaux thaumaturges des associations à tendance monolithique pour des besoins "militants"). L'une des caractéristiques des défaillances académiques dans notre pays, est que, dans l'ébullition pro démocratique, les instances classiques (dont l'Université) sont concurrencées par des pseudo ou quasi instances qui s'arrogent le droit d'expliquer/commenter/institutionnaliser sans trop de garanties scientifiques, doctrinaires, déontologiques (je ne dis pas éthiques) valides (je ne dis pas légitimes.) Le phénomène touche tout aussi bien le discours religieux que les autres composantes culturelles, où il est moins visible ou moins spectaculaire, mais qui peut mener tout droit au fanatisme et au refus de l'autre.

- 4) La langue amazighe transmet aussi des éléments de la culture arabo-musulmane (notamment religieuse) ;

Le système d'éducation et de formation marocain reflète distinctement ces principes régissant la société, et les fusions ininterrompues entre les deux "cultures" peuvent matériellement se manifester dans des faits pédagogiques, tels que

- 5) Les élèves exclusivement amazighophones qui parlent le dialectal sont statistiquement plus nombreux que ceux dialectophones qui parlent la Tamazight ;
- 6) Un enfant arabo-dialectophone possède, en théorie, quelques composants linguistiques de l'arabe classique²⁹, langue officielle d'enseignement. Mais ces derniers sont très souvent neutralisés : le dialectal est banni (à l'écrit surtout³⁰), et les textes véhiculaires (faits de civilisation(s), valeurs, exemplification grammaticale ou argumentaire) illustrent des situations éloignées du vécu en dialectal. Très vite, dès la fin du cycle primaire fondamental, il se trouve en situation de diglossie dialectal/classique et rencontre les mêmes difficultés qu'un enfant amazighophone : intonation, interférences lexicales et syntaxiques, extranéité culturelle des référents évoqués...

La bi-culturalité n'a eu accès au discours moderne que par le biais de deux entrées essentielles : le discours politique, divisé entre les tenants d'un métissage historique et leurs opposants qui soutiennent les spécificités de chacune des deux cultures de base l'arabe et l'amazighe ; et le discours « scientifique » des départements des sciences humaines, axant principalement leurs travaux sur des aspects (socio)linguistiques qui arrivent, scientifiquement parlant, difficilement à se dépêtrer de l'héritage ethnographique de la fin du XIX^{ème} et de la première moitié du XX^{ème}. Bien qu'il appelle à la rescousse des méthodes sémiotiques, souvent mal digérées et donc passibles de description congélative et même de détérioration de l'objet, ce dernier type de discours, peut-être en toute bonne foi, reste incapable d'intégrer le phénomène interculturel ; ce qui prive allègrement les discours politiques opposés et les condamne déjà à une

²⁹ Encore qu'il faille tenir compte du fait que le lexique peut complètement être modifié : *shta* (pluie en dialectal) a pour correspondant *matar* en arabe classique qui n'existe pas en arabe dialectal (et pourrait se confondre selon allongement ou emphatisation avec *matâr* (aéroport) ; *burhâne* en AC signifie preuve, en AD, il dénote (et connote !) épreuve, calamité ; *bâb* du masculin en AD est féminin en arabe classique ; et peut être source d'interférence (= voie, chapitre). L'AD a neutralisé dans beaucoup de cas la différence duel/pluriel, désormais source de plaisanteries de potaches...

³⁰ Les élèves restent libres de communiquer entre eux en dialectal, auquel les instituteurs peuvent, parfois, recourir pour expliquer une difficulté ou donner des consignes. Le recours des professeurs d'Histoire-Géographie et de Philosophie, et des professeurs de français !, au dialectal, est de plus en plus fréquent, bien qu'il soit encore considéré comme l'indice (ou la cause) de la baisse de niveau.

caducité du dialogue, autre que celui de se vivre au quotidien en attendant de meilleurs repères.

L'introduction de la langue et de la culture françaises, puis anglaises ou espagnoles, est subie de la même façon par les deux élèves. Mal préparés, et au lieu de servir de zones franches d'*empowerment*, le plurilinguisme et l'interculturel sont vécus comme une aggravation des "disjonctions éducatives" successives qui, s'ajoutant aux contre-performances du système et les entérinant, mettent en difficulté tout projet de formation sérieux. Bien sûr, je l'ai déjà dit, le Maroc souscrit à la définition qui sous-tend l'**Éducation Pour Tous** :

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »³¹.

Mais, je crois bien ne pas me tromper en ajoutant que l'interculturel, dans un contexte scolaire et de formation, n'est pas *uniquement* constitué par la lecture de motifs sur un tapis ou de formes de tatouage, plutôt que d'autres ; il est lecture de ces motifs, mais tels qu'ils impliquent une vision partagée du monde et une manière de le représenter-maîtriser. Outre son rôle d'institutionnalisation informelle, il est une manière de préformation³², et d'étaï à la formation, qui agit sur nos habitus et finalités d'apprentissage : rapport au professeur, rapport au savoir, rapport injonctif à soi et/ou aux autres, qu'ils partagent l'*appartenance*, ou qu'ils relèvent de l'altérité, reconnue en tant que telle ou construite. Il réside dans les soubassements (artisansaux, méthodologiques, sémiologiques, épistémiques) auxquels l'on s'oppose ou que l'on consolide, de l'apprentissage de la lecture-interprétation du monde. On le voit, l'interculturel n'est pas un raffinement ou un signe superfétatoire de maîtrise des moyens de communication ; il est plus que jamais "*un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations*"³³.

³¹ *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

³² La multiplicité des alphabets (arabe, latin, amazigh) constitue déjà un handicap à l'apprentissage et à l'assimilation du rapport signe-monde : on connaît tous la difficulté qu'ont nos élèves à se remémorer l'écriture des nombres et des symboles mathématiques, par exemple *inférieur* à et *supérieur* à et auraient quelques hésitations à lire : $x < y \Leftrightarrow y > x$

³³ *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988.

Ainsi, enseigner, enseigner le français pour ce qui concerne notre propos, ne peut plus continuer à être pensé dans une relation un peu ambiguë, survenue en surimpression, avec les autres langues, sinon avec les autres "cultures" ; héritage du réflexe colonial du "français langue d'accès à la modernité", édulcoré en FLE qui a eu pour réaction et effet indésirable d'enclaver chacune des langues derrière les barrières infranchissables de la "discipline-culture", absolument contraire à l'esprit de l'interdisciplinaire. Ce dernier, aboutissement ou levier, entre autres, de l'interculturel, doit pouvoir résoudre les problèmes posés au sein de l'aire de chaque langue... Comment ?

C) De l'utilité d'apprendre le français : le commentaire des textes

La culture arabe n'est pas uniquement cantonnée dans les belles poésies et les récits merveilleux : c'est aussi une immense tradition de philologie et de commentaire³⁴. La culture française n'est pas simplement cet accès à la culture occidentale, que l'on a appelé, dans les recommandations pédagogiques, *ouverture* ; comme s'il s'agissait d'en justifier la présence. Ou alors, l'on s'est trompé sur le sens du mot *ouverture*, interprété comme l'ajout d'une langue-culture (faits culturels ou de "civilisation" lénifiés en actes communicatifs). Il suffit de relire les accompagnements aux programmes de français du Secondaire Qualifiant pour se rendre compte que l'on revient à des interprétations écartées déjà par les Instructions officielles de 1974.

J'entendrai, ici par *ouverture* cette possibilité d'accès aux compétences générales de base, à même d'assurer la **reconversion** souhaitée dans un monde voué à la trop rapide spécialisation des ingénieurs et des formations courtes.

« La segmentation transfrontalière signifie, dans la pratique, que la mondialisation de la finance et de l'investissement crée une demande globale portée sur certains types de savoirs, notamment l'anglais, le raisonnement mathématique, la logique scientifique, la programmation associée aux degrés supérieurs de l'enseignement. Les sociétés technologiques globalisées, à vocation scientifique, s'intéressent de plus en plus aux chercheurs et aux ingénieurs formés au moins en partie dans les universités des

³⁴ L'Université médiévale est cela même : un texte(-monde) et l'arsenal de ses "commentaires". Dans la Tradition arabo-musulmane, il existe –très sommairement– quatre aires canoniques qui se rencontrent et s'interpénètrent : l'exégèse des textes sacrés, à la fois fondatrice des théologies et instituante des systèmes politiques qui se sont succédés (les quatre grands Imams, Ibn Taymiya, Ibn Kathir...) ; la tradition philosophique (Averroès, Avicenne, Al Imam Al Ghazali...), la tradition sémio-philologique (Al Ja' idh, Sibawayh,...), et la tradition "scientifique" (Ibn Khaldoun, Avicenne, Ibn Alhaytam,). Tous ces auteurs, suivis en cela par pratiquement tous les universitaires d'Al-Qaraouiyne (Fès) et d'Al-Azhar (Le Caire), ont usé, avec beaucoup d'art, d'explications et de commentaires ; dont certains furent traduits en latin ou en grec. Citons, d'Averroès, *Le Commentaire sur l'Éthique à Nicomaque* et le *Grand Commentaire au De Anima* d'Aristote. C'est un partage formel très artificiel, faut-il le souligner, puisque nombre de ces noms se retrouvent dans chacune des aires, et puisque l'on n'y voit pas l'immense littérature (souffie notamment) et l'apport en Adab (littérature ; littéralement bonne éducation), et en toutes les sciences instrumentales (3lum al'ala), logique ou la grammaire...

nouveaux pays industrialisés pour leur activité d'innovation et ce, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les NPI »³⁵.

Pourquoi les rechercher dans la tradition française en particulier ?

La tradition française se nourrit de deux constantes : la capacité à lire, expliquer, commenter, interpréter les textes selon des codes précis et un certain esprit critique formalisé, donc accessible, mais s'exprimant de manière libre, souvent libérale, selon les auteurs. L'instance académique française a franchi le pas d'une formalisation, sans être réductrice, des méthodes, concepts, appareillages, ressources, méthodologies, vulgarisées ou non en approches, de lecture, d'explication et de commentaires des textes. Elle a su rationaliser son rapport analytique au texte, objet sémiologique qui n'a jamais perdu sa valence de « sujet » signifiant.

L'on me rétorquera que la tradition arabe aussi. Je ne l'oublie pas. Cependant, la tradition arabe, en dépit de toutes les prétentions à la modernisation sémiologique, fort critiquable, n'a pas réussi à objectiver le texte, à le considérer de manière *positive*. Il y a du sacré qui entoure le texte en langue et littérature arabes, y compris le texte le plus profane... Les collègues travaillant sur le texte amazigh, même s'ils préféreraient omettre cette dimension de leur formation, peinent souvent à renoncer cette posture heuristique, substrat ou un réflexe culturel partagé, inféré, transmis en code téléstructurel par la tradition arabo-musulmane ; qui demeure, à un niveau didactique, inaccessible à nos élèves pour trois raisons majeures :

1) La première est la proximité de ses appareillages critiques avec ceux de la tradition orale : un texte oral est l'objet d'une réception immédiate, et non différée, auquel cas elle serait plus réfléchie. Les critiques arabes, y compris ceux qui se réclament des théories les plus modernes, reconstruisent le sens pour finalement le restituer, en le rejetant ou, ce qui revient au même, en l'agrément ; la réception orale privilégie l'appréciation (parfois esthétique mais assurément impressionniste) et la "compréhension" ; qui se contente du sémantisme premier du texte, reçu surchargé de sa facture morale que ou moralisante ;

2) La seconde est la proximité de la tradition pédagogique, plutôt informative et sémantique, caractéristique d'une la même sacralisation du texte qui en interdit l'accès commentatif. Issue de la tradition de l'exégèse, à laquelle furent hâtivement mêlées, selon les époques, des *habillages* lansonniens ou sémiologiques, la prégnance du sens,

³⁵ Carnoy (1999) p.28.

du *message*, trouve sa naturalisation dans la réception *compréhensive*, finit par abroger le texte en tant qu'objet et l'institue en sujet vide, immunisé contre la critique. Le phénomène est à lui seul significatif à la fois du *modus operandi* du transfert pédagogique à l'aube de l'Indépendance et dont les mécanismes survivent : les modèles de Lanson et de Taine, réduits par les manuels, déjà français puis marocains, à un schéma (situation/texte/sens) et qui surcharge donc le texte d'entours et de circonstances déterministes, a trouvé son correspondant dans la tradition de l'exégèse ; ou du moins dans la vulgarisation qui en a été faite. Cela a eu pour effet paradoxal : d'un côté, le report de l'apprentissage du commentaire, réduit à de la paraphrase et/ou à de l'extrapolation et, de l'autre, la légitimation du transfert pédagogique par la similitude apparente avec le modèle explicatif des textes sacrés. Difficile, après, d'intégrer de nouvelles approches sans que le modèle lansonien/sacré refasse surface et condamne au sens, souvent unique. Il se trouve que, malheureusement, parce que la tradition académique française a été convertie, en classe de français ou dans l'emprunt de la lecture "méthodique" des manuels d'arabe, en du "communicatif", nos professeurs surchargent les élèves d'informations sur Balzac, Voltaire ou tout autre auteur, sans qu'au bout du module ou du projet, les écoliers et lycéens puissent atteindre à la capacité d'une autonomie de lecture critique desdites œuvres ;

3) La troisième est *la disjonction* de la pratique du commentaire en arabe d'avec les fines exigences et les étalons de l'exégèse arabe traditionnelle, encore circonscrites dans des aires de spécialité dont la Qaraouiyne a fixé les codes et procédures. Ce sont des pratiques à "*pédagogiser*", mais, en attendant, le transfert pédagogique pertinent du commentaire issu de la tradition française (je ne parle pas de la lecture dite "méthodique" proche finalement des deux premiers points) aiderait à ne plus considérer les textes "profanes" comme autant d'objets sacrés que les appareils philologiques protègent plus qu'ils ne les déstructurent à des fins de *lecture*.

L'on aura remarqué que dès lors qu'il s'agit de construction de discours académiques, l'interculturel fonctionne selon une seule binarité : arabe/français, pour ce qui nous intéresse, ou arabe/anglais ou espagnol. L'amazigh est effectivement langue d'apprentissage ou d'enseignement, dans certains cas, comme celui des écoles et médersas coraniques du Souss, mais, à nos jours, il n'y a pas de "modèles" explicatifs du texte autre que celui issu de la tradition musulmane, dans laquelle de grands maîtres, dont Al-Jazouli (mort en 1465), ont excellé.

Conclusion

L'interculturel agit sur trois niveaux.

Le premier est la résolution des problèmes d'acquisition première de la langue et qui peut concerner les nuances segmentales et suprasegmentales de la langue, quelle qu'elle soit. Ma recommandation à ce niveau est que les professeurs s'appuient sur des textes représentatifs, dits d'auteurs³⁶ : comptines, récits pour jeunes, Bande dessinées...

Le deuxième à un niveau de gestion socioculturelle : *l'autre*, sa langue et sa culture devraient figurer dans les programmes de formation des élèves professeurs ; non pas en tant que référents (absents) mais en tant qu'interlocuteurs, non pas par humanitarisme, mais par nécessité professionnelle : que l'on appartienne à telle couche sociale ou à telle autre, à telle aire culturelle ou à telle autre, ou simplement à telle zone de couverture de tel dialecte ou de sa composante culturelle, gérer l'interculturel aidera assurément à maîtriser non seulement les situations de communication (trop réductrices), mais les capacités à appréhender de manière critique et nuancée le monde.

Le troisième niveau est celui des vecteurs méthodologiques et des constantes académiques propres à une culture (dissenter, commenter, caricaturer...), telle qu'elles doivent rencontrer, compléter, abroger, interagir avec celles de la culture-substrat. L'esprit analytique, la pensée critique, vocation et *illustration* encore de la langue française, toujours en conflit avec la conception sémantique et informationnelle, est un moyen d'accès à des compétences autres que les compétences simplement communicationnelles.

Aucun des niveaux n'est à privilégier. Une programmation rationnelle, interdisciplinaire, inscrite dans la formation des professeurs est stratégiquement indispensable. Car la menace est grande : si le professeur de français participe (sans le savoir peut-être) à consolider les défaillances académiques³⁷ caractéristiques du système d'éducation marocain, alors même que toutes les disciplines ont besoin des capacités³⁸ qu'il est censé

³⁶ La majorité des extraits insipides sont construits par les auteurs du manuel, autour d'une difficulté grammaticale, et non pas autour de capacités inscrites sous une compétence à construire ; les textes issus de la littérature de jeunesse sont jugés trop marqués culturellement, et donc trop difficiles. On se demande pour qui... ?

³⁷ Voir mon *Défaillances académiques et production du savoir dans l'Université marocaine* : à publier par L'UNESCO mais déjà accessible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001530/153073f.pdf> consulté le 30 mai 2008.

³⁸ Capacités à résumer, à dresser et à rédiger un bilan, à faire un compte rendu, capacité à la recherche, à l'autonomie, à l'organisation de l'information, etc. toutes fort utiles dans le Supérieur.

apprendre à construire, il y a fort à parier que ni les traités politiques, ni la beauté³⁹ de *Madame Bovary*, ni même l'intertextualité des poèmes de Saint-John Perse avec les poètes arabes modernes ne suffiront à en conserver intacts « *les territoires* » :

Tableau : distribution sommaire des langues et cultures au Maroc

| Arabe C. | Arabe D. | Hassanienne (Sahara) | Tachelhit | Tarifit | tamazight Atlas |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------|-----------|---------|--------------------|
| Strates sociales (lettrisme) | Urbain | Urbain | Urbain | Urbain | Urbain |
| | Rural | Rural | Rural | Rural | Rural |
| | Oasien | Oasien | Oasien | Oasien | Oasien |
| idiolectes 1, 2, 3, n | | | | | |
| Composantes et Strates de fond de la culture marocaine (les deux sous-aïres les mieux connues) | | | | | |
| Fond commun rural (amazigh et arabe) | | | | | |
| Fond commun citadin (amazigh et arabe) | | | | | |
| Fond spécifique arabe (art, culture et jurisprudence) | | | | | |
| Fond spécifique amazigh (art, culture et jurisprudence). | | | | | |
| Affluents Ling. et culturels historiques : (situation de domination ou de proximité occasionnelle ou politique) | | | | | |
| a) Affl. administratifs et de formation : L. et c. française, espagnole et anglaise | | | | | |
| b) Affl. dé-socialisés : L. et c. africaines | | | | | |
| c) Affl. minorisés : quelques traditions amazighes et arabes (tribales et rurales) en conflit avec les Institutions (religieuses) | | | | | |
| affluents historiques assimilés : c. juive c. phénicienne, c. romaine, c. turque, c. portugaise, c. andalouse, ... | | | | | |

Référence bibliographiques

Sources Internet

Akouaou A. et Bouzekri O. (2007). *Analyse des erreurs. Une synthèse pour une orientation de la recherche en interlangue*. http://www.unesco.ma/GRAFE/IMG/pdf/Analyse_des_erreurs.pdf

Bertin, G. (Octobre 2002). "Interculturel et mondialisation: niveaux de communication culturelle,

³⁹ C'est ainsi du moins qu'un collègue de la Commission des curriculums devait justifier l'inscription (révisée) de ce roman au programme du Lycée marocain.

temporalité et sociétés”, *Esprit critique*, vol.04 no.10. <http://www.espritcritique.fr>
Claes, Marie-Thérèse ; “La dimension interculturelle dans l’enseignement du français langue de spécialité” ; *Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR)*; http://www.francparler.org/articles/interculturel_claes.doc
Porcher, L. (Septembre-octobre 2003). “Interculturels : une multitude d’espèces” - in : le Français dans le monde, n°329. <http://www.fdlm.org/file/article/329/interculturel.php>

Articles et ouvrages

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L’Education interculturelle*. Paris : PUF [Coll. Que sais-je ? n° 3487].
AMIN, S. (1973). *Le Développement inégal*, Paris : Minuit.
ARDOINO, J. et LOURAU R. (1994). *Les Pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
ARENDT, H. (1972). *La Crise de la culture*. Paris : Gallimard.
BARBIER, R. (1997). *L’Approche transversale. L’écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
CARNOY, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l’éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris : UNESCO [Institut International de planification de l’éducation (Série : Principes de la Planification de l’Education, n°63).
CAUNE, J. (1992). *La Culture en action*. Grenoble : PUG.
DERMENGHEM, E. (1982). *Le Culte des saints dans l’Islam maghrébin*. Paris : Gallimard.
LOBROT, M. (1977). *La Pédagogie institutionnelle*, Paris : Gauthier-Villars.
LOURAU, R. (1970). *L’Analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.
MALINOWSKI, B. (1970). *Une Théorie scientifique de la culture*. Paris : Le Seuil.
MORIN E. (1973). *Le Paradigme perdu, la nature humaine*. Paris : Le Seuil.
— .(1986). *La Méthode ; La connaissance de la connaissance*. Paris : Le Seuil.
RICŒUR, P. (1969). *Le Conflit des interprétations*. Paris : Le Seuil.
THIBAUD, P. (1986). *Le Tiers-mondisme en question*. Paris : éditions Olivier Orban.
TRIM, J.L.M. (1979). *Des Voies possibles pour l’élaboration d’une structure générale d’un système européen d’unités capitalisables pour l’apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Sl : Conseil de l’E2626urope.

Notes

Nous connaissons l’histoire de ce Conquérant Mongol, ravisseur d’un oiseau sur son nid, et du nid sur son arbre, qui ramenait avec l’oiseau, et son nid et son chant, tout l’arbre natal lui-même, pris à son lieu, avec son peuple de racines, sa motte de terre et sa marge de terroir, tout son lambeau de “territoire” foncier évocateur de friche, de province, de contrée et d’empire...⁴⁰

⁴⁰ Saint-John Perse. (1982). *Oiseaux, III*, in :- *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, p.412.

L'enseignement du français en contexte diglossique Guadeloupéen : état des lieux et propositions

Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Paulette DURIZOT JNO-BAPTISTE
Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Guadeloupe
France

Introduction :

Depuis la généralisation de la scolarisation, on sait que se pose, en Guadeloupe, la question des compétences des élèves en français. Constaté que cet aspect a longtemps été négligé n'a rien d'original. Rappelons simplement que l'enseignement du français a reposé pendant longtemps sur la pédagogie du modèle et que les langues et cultures régionales, pas plus que les français régionaux, n'y avaient leur place. Qu'il s'agisse de grammaire ou de vocabulaire, ou de tout autre pan de l'enseignement du français, l'enseignement était résolument axé sur le modèle normatif. S'en suivait un décalage immense entre les pratiques du français parlé par les enfants dans le milieu familial et cette langue *étrangère* voire *étrange* qu'on leur apprenait à l'école⁴¹. De plus, dans le contexte diglossique qui est celui de la Guadeloupe, se posait et se pose encore bien évidemment la question des écarts de compétence en français entre les élèves lorsqu'ils arrivent à l'école.

Dans un tel contexte, il n'est pas vain de s'interroger sur l'évolution des rapports entre français et créole, sur la vitalité de chacune des deux langues, et sur la façon dont cela a pu peser sur les pratiques pédagogiques.

Un contexte favorable ?

On sait que la façon dont les deux langues occupent l'espace discursif guadeloupéen s'est modifiée au fil des années. Plusieurs facteurs ont interagi et abouti à une situation plus sereine où l'on conçoit la coexistence des deux langues, non plus nécessairement en

⁴¹ Cette distorsion entre français scolaire et français parlé à la maison est une réalité qui ne s'applique pas au seul terrain guadeloupéen bien entendu ; tous les élèves français sont également concernés. C'est ce que souligne encore récemment Alain BENTOLILA lorsqu'il écrit : « Bien des enfants arrivent à l'école avec une langue orale très éloignée de la langue qu'ils vont rencontrer en apprenant à lire et à écrire. Ne craignons pas de le dire, ils parlent une langue étrangère à celle sur laquelle va reposer leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. (...) Le langage dont disposent certains élèves à la veille d'entrer au cours préparatoire est parfois incompatible dans ses structures même avec une entrée sans rupture dans le monde de l'écrit. » Alain BENTOLILA, 2006, « Apprendre à lire » *Orthomagazine*, n°62, janvier-février 2006, Elsevier-Masson.

terme de conflit mais comme un état de fait inhérent aux caractéristiques socio-historiques du département⁴².

En milieu scolaire, l'évolution de la situation est l'aboutissement, entre autres choses, de réflexions et d'actions amorcées dès les années soixante, qu'il s'agisse de réflexions scientifiques, d'une ouverture institutionnelle ou bien entendu d'expérimentations pédagogiques.

Ainsi, en 1959, Gérard Lauriette prône la valorisation de l'expérience langagière première de l'enfant. Au-delà de l'accès à un bilinguisme équilibré (compétences équivalentes dans les deux langues), l'objectif assumé est de favoriser une *bilingualité additive*⁴³. Ce concept qui naît des recherches sur le bilinguisme a trait au statut relatif des deux langues.

La *bilingualité additive* suppose, outre des compétences équivalentes dans les deux langues, que celles-ci bénéficient d'un prestige équivalent aux yeux des locuteurs qui les pratiquent. Dans cette perspective, Gérard Lauriette, tout en soulignant l'importance de la maîtrise du français dans le contexte antillais, appuie son enseignement sur des stratégies visant à montrer aux élèves que les langues bien que structurellement différentes sont toutes équivalentes. Il prône l'utilisation du créole auprès d'enfants dont c'est la langue maternelle, à travers une pédagogie associée du français et du créole. Les résultats sont là, en ce qui concerne les compétences acquises par ses élèves en français, mais l'expérience se solde par l'éviction de Gérard Lauriette de l'enseignement public.

Dans les années qui suivent (années 70), le débat est relancé par les intellectuels antillais. Dans ce contexte, le français est considéré comme langue étrangère ou comme langue seconde ; la question du français comme possible langue maternelle de certains élèves ne se pose pas. Dans un climat socio-politique propice, les revendications des intellectuels concernant la place du créole, fleurissent. Ils cherchent ainsi à éveiller, chez les Guadeloupéens (et les Martiniquais), la conscience de la minoration institutionnelle (école, politique linguistique) du créole, pourtant langue maternelle de la plupart, par rapport à la langue étrangère socio-économiquement dominante qu'est le français. On souligne la contradiction à vouloir enseigner les disciplines scolaires aux enfants au moyen d'une langue qui leur est totalement étrangère, en insistant sur les effets néfastes que cela peut avoir sur eux⁴⁴. La seule prise en compte du français comme langue de

⁴² On notera cependant que, lorsqu'il est question de l'introduction du créole à l'école, le débat demeure toujours aussi passionné.

⁴³ Cf. notamment Josiane HAMERS et Michel BLANC, 1893, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga, 449 p. et aussi Josiane HAMERS, 1997, « Attitudes langagières et développement de la littérature chez des élèves scolarisés en français », *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Université Saint Joseph-Beyrouth, Ed. AUPELF-UREF, p. 369-381.

⁴⁴ On introduit d'ailleurs le terme *d'aliénation* pour rendre compte du « chaos » intérieur dans lequel se débattent les Antillais écartelés entre leur langue et la langue qu'on leur impose, entre leur culture et la culture qu'on leur impose. Cf. par exemple,

l'école ne pouvait conduire, dans un tel climat, qu'à des prises de position visant à l'introduction du créole à l'école.

Cette étape est décisive en ce qui concerne la connaissance du fait créole. Au-delà des strictes revendications idéologiques, c'est à partir de cette date que les écrits scientifiques se multiplient, légitimant une reconnaissance du créole en tant que langue.

Les expériences qui ont suivi se centrent sur l'enfant, placé au cœur du projet éducatif, et préconisent elles aussi de développer les compétences langagières de l'enfant, en s'appuyant sur sa langue maternelle, le créole.

On citera notamment l'expérimentation réalisée, en 1986-1988, par Donald Colat-Jolivière, chargé de cours de créole à l'université, Alain Dorville, psychologue scolaire, Hector Poulet, enseignant de LCR au collège et Paulette Jno-Baptiste, institutrice de la classe dans laquelle se déroule l'expérimentation. L'objectif est « la conception, la mise en application, l'étude du déroulement et l'évaluation d'un dispositif pédagogique pour une scolarité bilingue créole/français dans les premières années de l'école primaire »⁴⁵. Le dispositif s'adresse donc à des élèves scolarisés en CP puis en CE1, à l'école primaire de Douville à Saint-Anne. Il s'agit de favoriser l'utilisation pédagogique de la langue maternelle afin d'améliorer les compétences en français. La légitimité d'une telle démarche devient limpide lorsque l'on prend connaissance du témoignage d'une élève, Séverine, à l'issue de l'expérimentation.

*Apprendre à lire en créole, c'est plus facile parce que c'est ma langue. C'est ma langue parce que je ne sais pas parler le français. Il y a ce que je connais dedans, il y a ce que je ne connais pas dedans. En créole, je sais tout dire. Maintenant je suis contente que j'apprends à parler français parce que je ne savais pas. Où j'étais à l'école avant, on ne m'apprend pas à parler le français bien. La maîtresse ne parlait que le français. Mais je lui parlais créole parce que je ne savais pas parler français. Maintenant je sais parler français parce qu'on m'a appris.*⁴⁶

Parallèlement, d'autres expérimentations ou propositions pédagogiques émergent. Citons notamment les travaux d'Alain Dorville⁴⁷, qui postule qu'alphabétiser en langue maternelle permet de rendre aux enfants leur capacité à communiquer, quel que soit le médium utilisé, de libérer la parole des enfants emprisonnés dans leur *déjà-là* créole⁴⁸. Si

Dany BEBEL-GISLER, 1981, *La langue créole, force jugulée*, Paris, L'Harmattan, 255 p. ; GERIC, 1982, *Charte Culturelle Créole*, Schoelcher, Centre Universitaire Antilles-Guyane, 59 p.

⁴⁵ Paulette Jno-Baptiste, 2004, « Langues, cultures et apprentissages », communication réalisée dans le cadre du séminaire du 1^{er} avril 2004, « Les troubles des apprentissages », organisé par l'Association Guadeloupéenne de Pédiatrie, en collaboration avec le Syndicat des Orthophonistes et l'IUFM de Guadeloupe, non publié.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cf. bibliographie.

⁴⁸ Cf. le très beau texte d'Alain Dorville « Si le créole pouvait parler », consultable en ligne sur le site :

www.potomitan.info/ki_nov/pouvaitparler.html. On y lit : « Mais vous savez bien que je ne suis pas une simple langue régionale, objet d'apprentissage. Je suis le déjà-là sans lequel aucun apprentissage n'est possible pour la majorité de vos élèves. »

ce *déjà-là* représente un atout véritable, il est tout aussi clair qu'il peut devenir dommageable lorsque sa réalité est niée ou dévalorisée.

On peut donc constater que la plupart des expériences menées partent du postulat suivant : lorsqu'un enfant a appris à parler dans sa langue maternelle pour entrer dans une langue cible, il peut être initié avec plus de succès à n'importe quelle langue. Elles répondent en cela aux nombreuses recherches centrées sur la compréhension du fait bilingue en général, et aux travaux scientifiques, portant sur les terrains antillais, qui se sont multipliés ces dernières années. Ces travaux ont permis de prendre conscience que l'enseignement du français y relève d'un certain particularisme lié aux spécificités sociolinguistiques de ces départements et que seule la prise en compte de ce particularisme peut permettre d'améliorer les compétences des élèves en ce domaine. Parallèlement, le pouvoir institutionnel en place, s'appuyant sur les travaux des scientifiques, entre autres, suggère de tenir compte de la langue maternelle de l'enfant et laissent une liberté de plus en plus importante en ce domaine.

Ainsi, dans le récent document d'accompagnement des programmes à l'école maternelle, peut-on lire : « (...) quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes. La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ; l'apprentissage d'une langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle ce que nous appelons le "langage d'évocation"»⁴⁹.

En même temps que se développait la connaissance du terrain – d'un point de vue sociolinguistique – et des langues qui y sont pratiquées, aussi bien sur les plans phonétiques, phonologiques, lexicaux et syntaxiques, les politiques éducatives successives ont évolué se conformant ainsi aux directives européennes prônant la sauvegarde de la diversité linguistique et culturelle.

Sur le plan institutionnel mais également sur les plans scientifiques et pédagogiques, la prise en compte de la langue maternelle dans le cadre de l'enseignement du français devient envisageable.

Pourquoi, alors que le contexte n'a jamais été aussi favorable et que certaines des expérimentations pédagogiques proposées semblent avoir fait leurs preuves, ne constate-t-on pas globalement une hausse des compétences linguistiques des élèves guadeloupéens en français ?

⁴⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement scolaire, 2006, *Document d'accompagnement des programmes, Le langage à l'école maternelle*, CNDP, p. 113.

Questionnements actuels

La réponse à cette question n'est pas patente, les facteurs sont sans doute multiples, mais au moins peut-on chercher à y mettre un semblant d'ordre en tentant de les élaborer autour des problématiques majeures que sont :

- a) la langue maternelle ;
- b) le français régional ;
- c) le statut des langues en présence.

a) la langue maternelle : on a pu noter que toutes les expérimentations tentées, se donnaient pour objectif d'améliorer l'enseignement du français, en donnant toute sa place à la langue maternelle de l'enfant. Or, l'on sait maintenant que pour bon nombre d'enfants guadeloupéens (et martiniquais), la langue maternelle n'est pas exclusivement le créole. Les enquêtes et les différentes observations sur le terrain montrent à l'évidence que les élèves guadeloupéens acquièrent, dès leur plus jeune âge, deux langues. Avant toute scolarisation, ils sont éduqués en français et en créole, dans des proportions variables selon les familles. La situation est donc foncièrement différente du contexte dans lequel s'inscrivaient l'expérience de Lauriette ou celle de Douville⁵⁰. Il convient donc de s'interroger sur la façon de prendre en compte le créole dans un tel contexte. Sous quels aspects pédagogiques et didactiques ? Quels en seraient les enjeux ?

b) l'actualisation locale du français : interroger la vitalité de la langue française renvoie non seulement à la question de la langue maternelle mais nous conduit également à nous interroger sur son actualisation spécifique en Guadeloupe. Comment alors conjuguer la pédagogie de l'interférence et cette réalité linguistique que constitue le français régional ?

c) le statut des langues : si on note une évolution des domaines d'emploi du créole et du français, dont les sphères d'utilisation respectives sont beaucoup moins étanches que par le passé, il n'est pas certain que ceci se répercute sur le prestige dont ces langues jouissent. Qu'en est-il exactement ?

L'évolution de la situation sociolinguistique, nous oblige à actualiser les données et à repenser les démarches entreprises à la lumière de ces nouveaux questionnements. Afin de répondre à ces objectifs, il importe de tenir compte du discours des principaux acteurs, les enseignants et les élèves. Les données proposées dans ce qui suit ont été recueillies dans le cadre de deux enquêtes réalisées respectivement en juin et en octobre 2007.

⁵⁰ Il faut cependant noter que les stagiaires font régulièrement mention d'élèves créolophones dans les effectifs. Il convient donc, dans ces cas, d'envisager un enseignement de français langue seconde adapté à leur profil.

Des représentations contradictoires sur l'usage des deux langues : témoignages d'élèves⁵¹

Lorsque l'on évoque les démarches entreprises depuis l'expérience de Gérard Lauriette, on peut supposer qu'au-delà des oppositions institutionnelles, elles se sont heurtées à une résistance de la part de parents. Le postulat est que le rejet, de la part des parents, de toute prise en compte du fait créole dans les apprentissages relève d'une position pragmatique : le français est indiscutablement lié à la réussite sociale. On peut également faire l'hypothèse que ce point de vue est conforté par une certaine représentation des langues : risque de corruption du français par le créole, prestige moindre du créole notamment.

On peut se demander si la modification des domaines d'emplois des deux langues sur le terrain s'est véritablement accompagnée d'une évolution des représentations.

Le témoignage des élèves est instructif en ce qu'il nous renseigne sur la façon dont ils conçoivent l'utilisation des deux langues. Ainsi, à la question n°11 : *Est-ce qu'il y a des personnes avec lesquelles tu ne parles jamais créole ? Qui sont ces personnes ? Pourquoi ne leur parles-tu jamais créole ?* Si l'on excepte les cas où l'élève déclare ne pas savoir parler créole, on constate que les raisons invoquées se centrent autour de deux items : l'un relève de la norme communicationnelle et l'autre de la norme fictive⁵².

Ainsi, la principale raison invoquée concerne le fait que certaines personnes ne comprennent pas le créole.

*Ma tatie, parce qu'elle est de France et elle ne sais pas parle le créole ;
Mon beau-père et ma tante parce qu'ils ne comprennent pas.*

L'autre raison avancée renvoie à une image dévalorisée de la langue créole qui justifie sa non-utilisation en présence de certaines personnes. Ainsi, certains enfants, à la même question répondent de la façon suivante.

⁵¹ Cette pré-enquête a été réalisée en octobre 2007, auprès de 24 élèves de CM2 de l'école Châteaubrun, à Sainte-Anne. Bien que non quantitative, cette investigation fournit malgré tout quelques indicateurs qui permettent d'avancer certaines hypothèses de travail et d'envisager une enquête à plus grande échelle. Dans les extraits des réponses, qui suivent, l'orthographe originelle a été conservée.

⁵² Les normes communicationnelles et fictives (mais également évaluatives et prescriptives) relèvent de la norme subjective et participent au même titre que les normes objectives (statistiques et systémiques) à la construction de la théorie de l'*Imaginaire Linguistique* élaborée par Anne-Marie HOUEBINE. L'objectif est de mettre en relation les normes subjectives et objectives, et par ce biais d'observer la rétroaction des représentations sur les usages et, en définitive, sur les systèmes. Selon l'auteure, (*Travaux de Linguistique, Imaginaire Linguistique*, n°7, Université d'Angers, 1996) les normes communicationnelles renvoient aux représentations lorsque "l'accent (est) mis sur la compréhension, l'intégration au groupe", et les normes fictives, aux "représentations fantasmées des sujets repérables dans des arguments esthétisants, affectifs, etc, non étayés par un discours antérieur de type institutionnel, scolaire ou grammatical". Selon la typologie élaborée par Anne-Marie HOUEBINE-GRAVAUD, relèvent aussi de la norme fictive, les appréciations de type "identitaires", repérables également dans le discours de certains élèves sondés. Par exemple : « je dis à tous les personnes qui ne savent pas parler créole d'apprendre. Parce que c'est notre culture » Cf. également Anne-Marie HOUEBINE-GRAVAUD, 2002, *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan, 153 p.

*Oui, mes copains et copines parce que je les respecte, ou encore
Mais tatie, et mais tonton par-ce que je les respecte et enfin
Oui mes parents parce-que je l'ai respecte.*

Un élève va même jusqu'à déclarer *je n'aime pas leur parlé créole parce que c'est vulgaire*. Deux élèves précisent tout simplement qu'ils n'aiment pas parler créole.

Sans rentrer dans le détail, on constate que ceci est corroboré pour certains par les réponses apportées à la question 12. *Est-ce qu'il y a des endroits où tu ne parles jamais créole ? Quels sont ces endroits ? Pourquoi ne parles-tu jamais créole dans ces endroits ?* A côté des réponses attendues concernant le manque de compréhension, on observe là encore des réponses stigmatisant l'usage de la langue créole.

Dans les fêtes chez des amis ou chez un ami à ma mère par-ce-que sa ne fais pas polis ; quant je sors il y a des jend qui dit que je suis maltolis, c'est interdite ; oui à la maison, à la maison selement parseque je les respectes.

On remarquera que pour ces élèves, l'utilisation du créole dans certains contextes est associée à l'impolitesse, à l'irrespect et que son usage y est donc proscrit. Et nous disions que cela avait changé !

Ces premiers résultats résonnent cependant de façon contradictoire avec ceux recueillis à la question n°13 : *est-ce que ton maître te parle parfois en créole ? Si oui, est-ce que tu aimes bien qu'il te parle en créole ? Pourquoi aimes-tu bien qu'il te parle en créole ?* En effet, on constate que parmi les enfants qui estiment parler souvent créole, la majorité apprécie le fait que leur maître leur parle créole. À de rares exceptions près, les commentaires ne légitiment pas l'utilisation de la langue créole mais en forge pourtant une image valorisante.

Oui, par ce que je préfère le créole, parce que ma langue préférer c'est le créole, oui, j'aime quand il parle créole, c'est parce que j'aime ma langue paternelle, c'est parce que j'aime parlé créole ; ça fait plus comme-ci on était en Guadeloupe.

Plusieurs enfants mentionnent également qu'ils aiment l'accent de leur maître lorsque celui-ci parle créole. Deux élèves justifient le fait qu'ils aiment que leur maître parle créole en classe, en précisant qu'ainsi ils comprennent. Il faut également mentionner le commentaire de deux enfants, réticents à l'utilisation du créole par le maître :

non, non, je n'aime pas qu'il me parle en créole, non parce que je n'aime pas que les maîtres me parlent en créole.

Comment interpréter ces données, si ce n'est en constatant qu'elles reflètent une certaine ambivalence des locuteurs à l'égard du créole ?

Si l'histoire de la langue créole et ses conditions d'utilisation ont contribué à forger un attachement solide à la langue de la part de la communauté, il n'en demeure pas moins que certains parents semblent convaincus au mieux de l'inutilité du créole sur le plan

social ou du handicap qu'il peut représenter en situation d'apprentissage, au pire de la légitimité de sa minoration sur le plan local. Ces deux tendances divergentes font du créole à la fois un objet incontournable en terme d'attachement identitaire et communautaire mais également un objet non légitimé dans certains contextes.

Doit-on tenir compte de ces représentations dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement du français en Guadeloupe ? Bien entendu, car concevoir que la situation sociolinguistique s'est modifiée et que la langue maternelle des élèves n'est plus exclusivement le créole, ne doit pas nous faire oublier la spécificité diglossique du département. Le poids des représentations y est encore très fort et l'on peut faire l'hypothèse que celles-ci pèsent sur une évolution possible des pratiques pédagogiques.

Quelques pistes de réflexion

En nous appuyant sur les observations faites jusqu'à présent, on proposera dans ce qui suit la formulation de pistes pédagogiques permettant de contourner les résistances et les obstacles mentionnés ci-dessus⁵³. Pour traiter la problématique, nous reprendrons les différents points cités précédemment, à savoir :

- a) la langue maternelle ;
- b) le français régional ;
- c) le statut des langues.

a) Si l'on tient pour acquis que la langue maternelle exclusive des élèves n'est plus le créole, la problématique esquissée durant des décennies se déplace. S'il est important de tenir compte du créole, ce n'est pas tant parce qu'elle est langue maternelle de l'enfant mais parce qu'elle est l'une des langues qui fait partie de son répertoire verbal et qu'à ce titre, elle participe de la construction de son identité au même titre que le français⁵⁴. D'un autre côté, admettre que la très grande majorité des élèves est bilingue, avec des compétences diverses dans chacune des langues certes, implique de conférer un autre statut pédagogique au créole que le seul statut de *béquille*. En terme de choix pédagogiques, cela implique également d'appréhender différemment les productions fautives des élèves en français.

⁵³ Bien évidemment, en ce qui concerne les difficultés des élèves en français, on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un problème de formation, les stagiaires n'étant pas suffisamment formés aux différentes pédagogies proposées. Mais faute d'indicateurs nous permettant de statuer sur ce point, l'hypothèse d'une éventuelle défaillance de l'offre de formation n'a pas été retenue.

⁵⁴ Il faut également admettre que refuser la parole créole, ce n'est plus rendre un enfant muet parce qu'il est incapable de s'exprimer en français, c'est nier une partie de son identité.

b) Ce point nous amène directement à traiter la question du français régional : il est encore manifeste que les erreurs que font les élèves en français sont souvent attribuées à des interférences créole-français. Le discours des stagiaires en est une illustration parfaite⁵⁵. Or, l'on sait que toute langue présente des zones de divergences, et que l'un des principaux axes de variation est d'ordre géographique. Il est entendu que des locuteurs appartenant à des zones géographiques différentes actualiseront la langue d'une façon nécessairement divergente. La Guadeloupe n'échappe pas à cette règle générale. La (re)connaissance par les enseignants du français régional⁵⁶ est un préalable nécessaire à toute initiative pédagogique, puisqu'elle permettra de restreindre le recours à la pédagogie de l'interférence là et seulement là où elle a lieu d'être, mais également d'éviter la stigmatisation d'un trait linguistique –structure syntaxique ou élément lexical– faisant partie d'une variété du français pratiquée par les élèves depuis leur plus jeune âge⁵⁷. Soyons clair cependant, admettre l'existence d'un régiolecte guadeloupéen n'implique pas d'écarter ou même de différer l'enseignement du français standard. Il s'agit simplement de concevoir que le français oral de la vie quotidienne diverge du français scolaire. Cette perspective peut permettre de sécuriser l'élève, qui ne sera pas systématiquement sanctionné sur ses compétences linguistiques ; là où les deux variétés (régiolecte et standard) diffèrent, la faute n'est pas, puisqu'il s'agit d'une inadéquation du choix de code à la situation de communication. Il s'agit là d'un point également fondamental, puisque la distorsion entre variétés a trait également à une variation d'ordre stylistique. À l'heure où l'on admet précisément que les élèves, métropolitains ou ultra-marins, manient plusieurs variétés de langue ou plusieurs langues, l'un des enjeux actuels de l'école, est précisément de favoriser l'émergence de compétences communicationnelles. En plus des compétences strictement linguistiques à acquérir, il faut apprendre à l'enfant à manier de façon appropriée régiolecte et standard, à savoir dans quel contexte, il est adéquat d'utiliser l'une ou l'autre variété.

c) Un point fondamental qui ressort de nos observations concerne, nous l'avons noté, le statut des langues en présence, et plus particulièrement le prestige qui leur est conféré. On a pu percevoir toute l'ambivalence des représentations des locuteurs à l'égard du créole. Parallèlement à la mise en place d'outils pédagogiques adaptés, il paraît urgent de chercher à modifier les représentations dominantes propres à ce contexte diglossique.

⁵⁵ Ceci ressort d'une enquête réalisée en juin 2007, à l'IUFM Guadeloupe, auprès de 83 stagiaires PE2, 06/07. Ce questionnaire d'attitude portait sur l'enseignement du français en Guadeloupe. Il y sera fait référence, brièvement, dans ce qui suit.

⁵⁶ Sur cette question, le lecteur pourra consulter l'article de Hector Poulet et Ralph Ludwig, Florence Bruneau-Ludwig, 2006 « Le français guadeloupéen », in Robert Damoiseau et Raphaël Confiant (dir.), *L'Arpenteur inspiré, Mélanges offerts à Jean Bernabé*, Ibis Rouge, 620 p.

⁵⁷ Il s'agit d'un enjeu à notre sens capital, puisque là encore il s'agit de ne pas dévaloriser aux yeux de l'enfant, une variété qui fait partie de son répertoire verbal et donc de ne pas inhiber sa parole.

Le postulat étant que l'accès à une meilleure maîtrise du français chez les élèves est lié à l'acceptation réelle de la dualité linguistique qui caractérise la Guadeloupe. Il semble donc important de changer le regard que les élèves portent sur leurs langues, de leur donner à voir que la minoration d'une langue par une autre, quelle qu'elle soit, n'a pas lieu d'être.

- Auprès des enfants, un volet de l'apprentissage peut être objectivement consacré à donner une culture linguistique à l'enfant⁵⁸, à lui apprendre ce qu'est une langue, à lui montrer la diversité des structures syntaxiques, la diversité des systèmes phonologiques et des systèmes lexicaux, à lui montrer que quels que soient les moyens utilisés, les langues tendent toutes vers le même objectif, ont toutes une même fonction : permettre la communication ; lui montrer que cette fonction de communication, est assurée par toutes les langues de façon efficace, même si les structures syntaxiques ou les mots utilisés diffèrent ; lui prouver qu'une langue parlée par vingt locuteurs a autant de valeur qu'une langue parlée par des millions de gens, lui montrer également que comme en toutes choses, y compris pour les langues, la différence engendre jugements de valeurs, évaluations et hiérarchisations, mais que ceux-ci n'ont pas de valeur objective et ne sont réels que pour ceux qui les formulent. En un mot, il s'agit de le familiariser à la différence entre les langues, tout comme on le familiarise à la différence entre les hommes, pour que cette différence ne soit plus source de dévalorisation, mais au contraire gage des richesses de chacun d'entre eux, de chacune d'entre elles⁵⁹.
- Cette sensibilisation à la diversité linguistique pourrait sans nul doute trouver sa place dans les programmes scolaires (par exemple dans le domaine « Vivre ensemble »). Mais une question se pose toutefois et elle a son importance : redonner une image objective de la situation linguistique en Guadeloupe, ou ailleurs, a-t-il un sens, si cet investissement est fait auprès des enfants et seulement auprès d'eux ? On connaît l'importance du relais des discours institutionnels dans la famille. Afin que les discours de l'école et de la famille soient en adéquation, ne serait-il pas judicieux de programmer des conférences, à l'école, sur ces mêmes thèmes, à destination des parents ?

Le discours des jeunes enseignants peut également nous fournir matière à réflexion⁶⁰. Il nous confirme, par exemple, que ces jeunes enseignants appréhendent a priori la situation sociolinguistique de façon plus neutre. On peut interpréter ce fait à travers les

⁵⁸ On peut noter que, dans un contexte bien entendu différent, Gérard Lauriette peut être considéré comme un précurseur en la matière. cf. le compte-rendu de sa démarche dans Dany BEBEL-GISLER, 1981, *La langue créole, force jugulée*, Paris, L'Harmattan, 255 p.

⁵⁹ D'un strict point de vue pratique, les enseignants pourraient exploiter le référentiel proposé par l'ALE (A travers les langues et les cultures) ; Michel Candelier (coord.), *CARAP, Cadre de référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures*, juin 2007. Le rapport est consultable sur le site : http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf

⁶⁰ Cf. l'enquête mentionnée ci-dessus réalisée auprès des stagiaires PE2 de l'IUFM de Guadeloupe en juin 2007.

réponses apportées à l'une des questions. *Selon vous, comment les enseignants en Guadeloupe devraient-ils aborder l'apprentissage du français en milieu créolophone ?* A travers les multiples propositions qui ont été faites, on constate qu'un certain nombre parmi eux évoque le créole comme possible médium de communication. Plus que le fait qu'ils envisagent l'utilisation du créole en classe, ce qu'il est intéressant de noter c'est que chez eux, le créole ne revêt pas ses atours négatifs. S'ils évoquent l'association créole/langue de répression ou langue de la vulgarité, c'est pour déplorer en quelque sorte qu'elle ne soit utilisée qu'à ces fins.

Il n'est bien entendu pas question de proposer une analyse détaillée des réponses des stagiaires. On se contentera donc de lister certaines tendances observées.

En ce qui concerne l'utilisation du créole, par exemple, on constate que si son emploi en classe semble justifié pour certains PE2, c'est le plus souvent pour pallier les problèmes de compréhension des élèves, le créole est envisagé comme une béquille à l'enseignement du français. Dans le même ordre d'idées, les réponses que certains fournissent montrent de façon très claire que, selon eux, les difficultés des élèves en français sont à rattacher à un manque d'étanchéité entre les deux langues. Certains évoquent ainsi les problèmes de « mélange » entre les deux langues, alors que plusieurs d'entre eux estiment nécessaire de connaître et d'enseigner les similitudes et les différences entre les deux langues.

On constate également que s'ils font preuve d'une grande conscience des difficultés de terrain, et montrent qu'ils ont eu l'occasion de réfléchir à la façon de remédier à ces difficultés, ils font montre également de certains préjugés sur la situation, qui peuvent nous étonner. Leur conception de la langue maternelle des élèves est un exemple frappant, en lien direct avec notre propos. En ce qui concerne ce point, les avis sont forts divergents, mais on constate une régularité car à la question « selon vous, quelle est la langue maternelle de la majorité des enfants », 33 optent pour le créole et 34 pour le français. Seuls cinq PE2 suggèrent que la majorité des enfants a deux langues maternelles et six font mention d'un « mélange de langues » (franco-créole ou créole francisé). Un seul stagiaire précise que, selon lui, la langue maternelle est variable selon les régions de Guadeloupe.

Evidemment le traitement des données qui est fait ici n'est pas quantitatif, mais qualitatif et mériterait une exploration plus poussée. Il faudrait également mener des entretiens qualitatifs qui nous permettraient d'interroger plus en profondeur les stagiaires sur leurs représentations et sur leurs pratiques.

Conclusion

Ces différentes pistes mériteraient d'être approfondies et confrontées aux données résultant d'une enquête à plus grande échelle. L'objectif, à terme du projet, est d'actualiser les données et les connaissances que nous avons du terrain guadeloupéen, en nous intéressant non seulement à la question de la langue maternelle, aux pratiques langagières mais également aux représentations des locuteurs à l'égard des deux langues. Grâce au matériel ainsi recueilli, l'objectif est de proposer des pistes pédagogiques permettant de contourner les résistances et les obstacles mentionnés et de favoriser un climat propice à la mise en place d'outils spécifiquement adaptés au terrain guadeloupéen. Cette première ébauche nous a malgré tout permis de comprendre pourquoi certaines des propositions faites jusqu'à présent n'ont pas eu les effets escomptés malgré leur intérêt manifeste.

Références bibliographiques

- Bebel-Gisler, D. (1981). *La langue créole, force jugulée*. Paris : L'Harmattan.
- Bentolila, A. (2006). Apprendre à lire. *Orthomagazine*, n°62, janvier-février 2006.
- Botino, L., Dorville A., Galleron J., Laplaine J., & Noël R. (2000). *De la communication à la communication*. Guadeloupe : Agiem.
- Candelier, M. (2007). *CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Récupéré en juin 2007 sur http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf.
- Dorville, A. (1981). *Grains de maïs, Méthode d'apprentissage de la lecture (manuel pédagogique, livre de l'élève, fichiers de jeux et cahiers d'exercices)*. Paris : Hatier.
- Dorville, A. (1999). *Le roi des vents : Méthode de lecture*. Pointe-à-Pitre : SAJE.
- Dorville, A. (2004). Les dislexies phonologiques en contexte bilingue créole-français. In Feuillard, C. (Ed.), *Actes du XXVI^e Colloque international de Linguistique fonctionnelle* (p. 107-112). Berne : Peter Lang.
- Dorville, A. (n.d.). Si le créole pouvait parler, consultable en ligne sur le site : www.potomitan.info/ki_nov/pouvaitparler.html.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe : quelle dynamique ?* Paris : L'Harmattan.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (2003). L'école en Guadeloupe : état des lieux. In Tupin, F. (Ed.), *Ecole et éducation* (p. 25-42). Paris : Anthropos/Economica.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (2004). *Langues, cultures et apprentissages*. Communication présentée dans le cadre du séminaire « Les troubles des apprentissages », organisé par l'Association Guadeloupéenne de Pédiatrie, en collaboration avec le Syndicat des Orthophonistes et l'UIFM de Guadeloupe.
- Groupe d'études et de recherches en espace créolophone (1982). *Charte Culturelle Créole*. Schoelcher : Centre Universitaire Antilles-Guyane.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1893). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

- Hamers, J. (1997). Attitudes langagières et développement de la littératie chez des élèves scolarisés en français. *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement* (p. 369-381). Beyrouth : AUPELF-UREF.
- Houdebine, A-M. (Ed.).(1996). *Travaux de Linguistique : Imaginaire Linguistique*. Angers : Université d'Angers.
- Houdebine-Gravaud, A-M. (Ed.) ;(2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Lauriette, G. (1957). *Pour apprendre à lire rapidement aux analphabètes guadeloupéens*. (document ronéotypé), s.l.
- Lauriette, G. (1972). *Les débuts de l'enseignement aux Antillais créolophones guadeloupéens, martiniquais... par un enseignant guadeloupéen*.
- Lauriette, G. (1982). *Le créole de la Guadeloupe, l'enseignement du français à partir du créole*, s.l. (3^{ème} ed.).
- Ludwig, R., Poulet, H., & Bruneau-Ludwig, F. (2006). Le français guadeloupéen. In Confiant, R., & Damoiseau, R. (Eds.), *L'Arpenteur inspiré, Mélanges offerts à Jean Bernabé*. Matoury : Ibis Rouge.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement scolaire (2006). *Document d'accompagnement des programmes: Le langage à l'école maternelle*. CNDP.

Le français comme un composant de l'intelligence collective

Izida KHAMIDOULLINA, Michèle L'HERMITTE, Hubert JAVAUX
Haute École Mosane de l'Enseignement Supérieur
Belgique

Introduction

L'objectif de notre intervention est de faire découvrir aux participants des principes et des pistes qui facilitent la mise en place d'une gestion multiculturelle des connaissances au sein des projets. Trois aspects de la gestion multiculturelle font l'objet de notre analyse : la traduction interactive, la participation égalitaire et la vision du projet interculturel.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous allons définir deux notions principales relatives à la gestion multiculturelle : la culture et le projet. Nous donnons préférence à la vision sociologique de la culture qui la considère comme un ensemble de connaissances communes co-construites au travers des interactions permanentes entre les membres de groupes culturels différents. À travers ce prisme, la culture prend un aspect dynamique, évolutif, et dépasse le cadre d'une donnée prescrite et figée.

La notion de projet renvoie à un cadre où s'opère la gestion multiculturelle. Le projet est pris ici au sens large : il s'agit d'une œuvre commune (aux objectifs uniques), mesurable, impliquant les acteurs, les ressources, les processus spécifiques.

Traduction interactive

On a souvent tendance à réduire les difficultés de communication entre personnes de nationalités différentes à une question de maîtrise de la langue de l'autre. L'aspect linguistique joue, bien entendu, un rôle central, mais en interférence avec d'autres : les aspects intonatifs et rythmiques, les codes non-verbaux (gestes, mimiques, etc.), les aspects conversationnels et narratifs (la façon de mener une conversation, de faire un récit, de construire un argumentaire, etc.). Ces caractéristiques varient d'une culture à l'autre et sont moins évidents à décoder. Ils risquent donc de passer inaperçus et d'être la source de malentendus et d'incompréhensions d'autant plus complexes que les interlocuteurs n'en ont pas conscience.

Dans le cadre de l'atelier interactif, l'élaboration d'une carte conceptuelle autour du vocable « formation de formateurs » a révélé une grande diversité de représentations parmi un public de francophones pourtant réunis, en colloque, autour de cette thématique.

On voit, par cet exemple, que, pour une même langue, en l'occurrence le français, la différence de représentations est souvent méconnue. Or, un même terme est interprété à travers les valeurs, les normes, les habitudes propres à chaque culture. Dès lors, cette méconnaissance peut entraîner un jugement négatif sur le comportement de l'étranger, jugement qui renforce les stéréotypes et les préjugés. En effet, de nombreuses recherches en psychologie sociale ont démontré que ce contact entraînait certaines réactions spécifiques constantes.

L'une des plus importantes de ces réactions est la catégorisation : c'est la tendance à percevoir les autres à travers leur catégorie d'appartenance et à leur attribuer les caractéristiques associées à cette catégorie. Ce processus de catégorisation retentit sur la communication interculturelle et implique plusieurs mécanismes : un effet de contraste qui tend à accentuer les différences entre les cultures ; un effet de stéréotype qui conduit à percevoir un étranger à travers des représentations sociales toutes faites ; un effet d'assimilation qui amène à accentuer les ressemblances entre les individus de même culture. Une autre réaction importante qui interfère dans les contacts interculturels est l'ethnocentrisme : c'est le fait de transposer ses propres modèles de référence vers d'autres cultures, ce qui entraîne souvent une justification de ces modèles et un rejet de la différence.

Ainsi, dans les réseaux multiculturels, il importe d'agir sur ces deux registres : d'une part, il s'agit de révéler des codes culturels de communication et d'en tenir compte dans les échanges. D'autre part, il est nécessaire de détecter les mécanismes sociocognitifs provoqués par le contact avec l'étranger (la catégorisation et l'ethnocentrisme).

Dans le premier registre, *la démarche de traduction interactive* nous semble appropriée au contexte multiculturel. C'est une forme de travail interculturel dans lequel les participants s'engagent à négocier la compréhension et les définitions communes des notions, des concepts, des codes véhiculés au sein des équipes. Mais la démarche de traduction interactive dépasse le simple fait de communiquer. Elle représente *une forme de savoir-vivre en réseau multiculturel* dont l'objectif est de susciter les échanges productifs et valorisants, de créer un terrain d'entente multiculturelle.

Dans l'optique de la traduction interactive, le relationnel devient aussi important que ce qui est communiqué. *Les processus de négociation, de reformulation, d'interprétation* font partie intégrante de la traduction interactive. L'activité même de la traduction des idées est

orientée vers des objectifs précis (personnel ou organisationnel), visant une collaboration future et souvent médiatisée par des outils informatiques.

L'expérience menée en atelier a permis aux participants d'exprimer lors d'un rapide brainstorming leur conception de leur propre profession de formateurs : certains se retrouvent davantage dans l'engagement personnel, d'autres dans la dimension pédagogique, d'autres encore dans le domaine institutionnel voire politique. Chacun a été ainsi sensibilisé à la nécessité de faire une démarche vers les conceptions d'autrui afin de s'ajuster à lui.

Quelques principes de traduction interactive peuvent aider à mettre en place un climat de travail favorable :

- Négocier dès le début du projet une base partagée et co-construite de notions, de concepts, de définitions. Il s'agit, en effet, de construire un glossaire du projet qui évoluera avec ce dernier. Le processus d'élaboration de ce glossaire insistera davantage sur les équivalences plutôt que sur les similarités (les équivalences conceptuelle ou fonctionnelle) ;
- Préconiser l'écoute active dans la communication multiculturelle. Cette attitude permet de créer une situation de communication basée sur la confiance et l'empathie, dans laquelle l'interlocuteur se sent à l'aise pour exprimer ce qui est important pour lui. Dans le contexte multiculturel, l'écoute active est incontournable puisqu'elle se caractérise aussi par une neutralité bienveillante et compréhensive. Elle implique une réelle disponibilité à la parole de l'autre ;
- Insister sur le feed-back afin de vérifier la compréhension du contenu. Ces allers-retours de traduction conceptuelle permettent de distinguer un problème dû à une divergence culturelle plutôt qu'à une divergence professionnelle ;
- Préparer ses interventions à l'avance en tenant compte des diversités de réactions possibles de la part des participants ;
- Faire l'hypothèse que l'on n'est pas compris (au lieu du contraire). C'est la capacité à ne pas porter de jugement mais à accepter la relativité de ses propres perceptions et connaissances.

A ces consignes, il faut ajouter une attention particulière :

- aux difficultés d'interprétation de certains concepts (ex. engagement, institution ...) ;
- à l'importance de la rhétorique. Ex. un discours « théâtral » en Méditerranée et plus posé en Asie ;
- à l'interprétation de gestes, signes, mimiques. Ex. le concept de ne pas perdre la face en Asie.

- aux codes sociaux (la prise de parole, la manière de converser, le lieu de discussion
Ex. interrompre quelqu'un dans la conversation est toléré en Europe mais pas en Asie ou , selon la culture, certaines discussions ne peuvent se tenir dans n'importe quel lieu.

Participation égalitaire

La réussite de la traduction interactive dépend fortement de la participation égalitaire de tous les participants au sein du projet, appelée aussi la compétence participative.

Les trois piliers sur lesquels repose la compétence participative sont la communication, la veille et la mobilisation. Ces dimensions transversales à toute la gestion multiculturelle sont reliées entre elles. En effet, la mobilisation – à savoir le maintien de l'implication des partenaires dans l'action – s'effectue au moyen de la traduction interactive, facteur de création d'un sens commun et de légitimation des actions entreprises. La veille – à savoir la vigilance exercée sur les menaces et faiblesses, les opportunités et les forces du projet – permettra pour sa part de tirer parti des éléments influençant positivement les contacts interculturels. Ce faisant, la veille permettra la mobilisation et la participation équitable des partenaires dans la tâche commune.

La plupart des projets et programmes sont mis en œuvre dans un contexte complexe et dynamique, avec différents acteurs impliqués à des degrés divers. Pour procéder malgré tout, dans ce genre de situation, de manière participative et en fonction d'objectifs précis, on peut avoir recours à la gestion participative de projets.

Les partenaires peuvent être engagés à des degrés différents : stratégique, organisationnel et opérationnel. Au niveau stratégique, il s'agit d'impliquer les partenaires dans les orientations et les objectifs du projet. Au niveau, organisationnel, il s'agit de mobiliser les participants dans le partage du travail, la gestion des tâches, la distribution des rôles, etc. Enfin, le niveau opérationnel relève de la mise en place des actions concrètes.

La gestion participative oblige au perfectionnement des connaissances et des compétences, à la mobilisation des membres de l'équipe, à des changements structurels et à une véritable communication.

Dans nos interventions, nous recourons souvent aux techniques de démarche exploratoire. Cette démarche de questionnement valorisant, développé par Cooperrider (2000), s'appuie sur le fait que les systèmes humains évoluent dans la direction qui est la plus questionnée et recherche les meilleures expériences et composantes du passé pour se projeter dans l'avenir. Ainsi, l'exploration constructive offre une alternative intéressante aux approches conventionnelles orientées vers la résolution de problèmes.

Projet interculturel commun

Une équipe multiculturelle peut s'avérer beaucoup plus créative et productive qu'une équipe classique. La synergie prendra davantage de temps à se mettre en place, mais le résultat sera souvent bien supérieur.

Afin de monter un projet multiculturel, il est important d'être conscient de la diversité culturelle. Si elle est bien gérée, les retombées positives seront évidentes : la réceptivité aux nouvelles idées, la diversification de l'interprétation, la créativité, le partage, la compréhension des autres, le climat humain, etc. Au contraire, la négligence de la diversité culturelle peut amener au climat de méfiance et d'ignorance au sein du projet. Ce climat, où le contact multiculturel n'est plus favorisé, se répercute sur le bon déroulement du projet en engendrant les dysfonctionnements organisationnels, la difficulté de prise de décision, l'inefficacité du travail en équipe, le stress, le manque de motivation, etc.

Le projet interculturel va se jouer à deux niveaux : individuel et collectif. Un environnement multiculturel peut être l'occasion pour chacun de se remettre en question, de s'interroger sur sa personnalité et sur son ouverture aux autres. Chaque individu doit prendre conscience qu'il a sa propre grille de lecture par rapport aux réactions de l'autre et que d'autres grilles de lecture existent, issues de cultures différentes.

Au niveau du groupe, il est évident que les formations spécifiques tenant compte des valeurs importantes pour chaque nationalité seront utiles. Il est également bénéfique de mettre en place un travail de groupe dont le but sera de résoudre un problème en commun et d'analyser ensuite comment les participants ont travaillé ensemble. Mais le plus important, c'est d'attirer l'attention, dès le début d'un projet, sur cette dimension multiculturelle et sur les règles du travail en équipe.

C'est justement la proximité, l'échange et la coopération qui peuvent atténuer les mécanismes de projection discriminatoire. D'où l'intérêt d'inscrire la formation initiale des enseignants dans une politique d'échanges interculturels afin de les sensibiliser à la nécessité de pratiquer systématiquement l'écoute active, dans le respect d'autrui et sans préjugés, au départ de tout travail collaboratif.

Références bibliographiques

Barth, B.M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris : Éditions Retz.

Barthelme-Trapp, F. (2003). *Une approche constructiviste des connaissances : contribution à la gestion dynamique des connaissances dans l'entreprise*. Toulouse : Éditions de l'Université de Toulouse I.

- Bartholomew, S., & Adler, N. (1996). Building networks and crossing borders: the dynamics of knowledge generation in a transnational world. In Joynt, P., & Warner, M. (eds), *Managing across cultures: Issues and perspectives*. London : International Thomson.
- Cooperrider, D.L., Sorensen, Jr., P.F., Whitney, D., & Yaeger, T.F. (Eds.).(2000). *Appreciative inquiry : Rethinking human organization toward a positive theory of change*. In Ghoshal, S., & Bartlett, C. (1998). *Managing across borders*. London : Random House.
- Holden, N.J. (2002). *Cross- cultural management : A knowledge management perspective*. Harlow, UK : Financial Times/ Prentice Hall.
- Ladmiral, J.-R., & Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Pateau, J. (1992). *Approches comparatives interculturelles*. Working paper.

La formation des enseignants de français au Vietnam dans le contexte de mondialisation

Tran Dinh Binh,
Ecole Supérieure des Langues, Université Nationale de Hanoi
Vietnam

L'histoire de l'enseignement-apprentissage du et en français est lié étroitement à celle des relations franco-vietnamiennes et marquée par des traits culturels existants au Vietnam.

Dans cette communication, nous voudrions présenter un aperçu général sur sa naissance et son évolution depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours et montrer les politiques linguistiques franco-vietnamiennes et leurs impacts sur la vie culturelle et spirituelle des Vietnamiens.

A l'issue de cet état des lieux de l'enseignement-apprentissage du et en français dont le volet de formation des enseignants est indispensable, nous tenterons de proposer un certain nombre des propositions relatives à la formation initiale et continue de futurs enseignants de français à l'entrée du XXI^e siècle, ce pour améliorer la qualité de formation et celle de l'enseignement-apprentissage de la langue française face à la concurrence atroce de l'anglais.

I. Contexte historique et enseignement du et en français à l'époque coloniale

I.1 Contexte historique

Le Vietnam, ancienne colonie française en Indochine, pays membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie (Le Vietnam adhère à l'OIF depuis 1970) et membre du Réseau International Francophone des Etablissements de Formation des Formateurs relevant de l'Agence Universitaire de la Francophonie, nouveau membre de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) depuis un an, est confronté aux défis de la mondialisation en cours tout en essayant de maintenir son statut francophone au moyen de l'enseignement-apprentissage du et en français dans le système éducatif national assisté pédagogiquement et financièrement par les partenaires francophones implantés au Vietnam depuis une vingtaine d'années après la politique d'ouverture menée par le Gouvernement vietnamien en 1986.

Au fil du temps, le français connaît des hauts et des bas pour devenir d'abord langue d'enseignement dans les écoles françaises et franco-indigènes à l'époque coloniale et une des quatre langues étrangères dispensées dans le système éducatif national après la déclaration de l'Indépendance du Vietnam en 1945.

La politique d'ouverture menée par le Gouvernement vietnamien depuis 20 ans marquée par son intégration régionale et internationale crée des opportunités et des défis à relever pour développer le pays. Lors de sa mise en œuvre, la formation des ressources humaines de qualité à laquelle l'enseignement-apprentissage des langues participe est un des facteurs décisifs.

I.2. Enseignement du et en français à l'époque coloniale

La présence française au Vietnam date de 1858 et dure jusqu'en 1945, date de l'Indépendance du Vietnam. Pendant plus de 80 ans d'existence, sous les autorités coloniales françaises, notre pays était divisé en trois régions (Cochinchine, Annam, Tonkin) et chacune des trois régions était représentée par un Résident Supérieur qui dans son pouvoir et dans ses compétences propres a proposé des politiques éducatives différentes destinées à abolir le système éducatif traditionnel millénaire influencé par l'esprit confucéen, à le remplacer par le nouveau système éducatif colonial en qualité de promoteur et d'acteur du processus de modernisation sociale du Vietnam au service de la « mission civilisatrice » de la France métropolitaine en cette nouvelle colonie pour répondre et s'adapter aux besoins des Français et à ceux du peuple vietnamien.

Lors de la réalisation de cette mission, le français, moyen de domination des conquérants et langue d'enseignement dans les écoles françaises, langue étrangère dans les écoles franco-indigènes a joué un grand rôle dans la formation de nouvelles générations francophones vietnamiennes. Par les nouvelles méthodes d'enseignement axées sur le développement de l'esprit, de l'observation, de la critique, par la diffusion des œuvres littéraires françaises dans leur texte original, on est arrivé à éveiller la conscience culturelle nationale et à orienter le peuple vers la modernité et les progrès, les idées, les valeurs spirituelles nouvelles comme Liberté, Démocratie, République, Humanité etc...Autrement dit par le biais de l'enseignement du et en français, une partie des Vietnamiens du milieu aisé a pu accéder à la culture française. A part le système éducatif établi par le protectorat français, il existait encore le réseau des écoles du village partout dans le pays. Donc l'homme vietnamien était confronté à une double culture exotique : française et chinoise antique et à l'interculturalité orientale et occidentale.

En effet, la colonisation française a fait naître une génération francophone vietnamienne formée à l'école française installée au pays et en France. Le français utilisé comme langue d'enseignement à partir du CM1 de l'école primaire, langue de travail dans l'administration, moyen de propagande de la culture française au sein du public scolaire

et de masse, porteur des valeurs culturelles universelles face à la culture confucéenne a apporté une grande contribution à la transformation de la société vietnamienne désireuse de faire avancer le pays au profit des progrès et de la modernité dont des traces restent encore très vivaces au Vietnam.

A vrai dire, avant l'arrivée des Français, les Missionnaires européens dont le père Alexandre de Rodes, Missionnaire français étaient les premiers à jeter une bonne base de la culture française au Vietnam par l'introduction de l'alphabet latin à la langue nationale (le Quôc ngu) au détriment du chinois ancien et au profit de la diffusion de la culture française à part l'évangélisation sans compter les efforts inlassables du contingent des enseignants et des professeurs français, vietnamiens très compétents, bien formés en France et à l'Ecole Normale des jeunes filles de Hanoi et à l'Ecole Supérieure de Pédagogie. Grâce à eux, la génération vietnamienne francophone de l'époque a pu découvrir et comprendre la France et sa culture dans tous ses aspects.

L'enseignement colonial au Vietnam était spécifique. Il a été novateur sur le fond de l'instruction dispensé par l'introduction des matières nouvelles et les modalités de leur transmission. Il a connu des applications et adaptations successives, des réformes ponctuelles marquées par des avancées et des reculs. Cette mouvance s'expliquait par la difficile adéquation de la politique coloniale et de l'Instruction publique.

La France devait faire cohabiter deux notions antinomiques : l'adaptation de l'enseignement colonial à ses besoins et son adaptation aux besoins des colonisés. Pour y arriver, la France a composé avec le Vietnam. Il y a eu interaction entre les deux cultures au cours de relations parfois houleuses et passionnelles. L'impact de la culture française sur la société, la vie littéraire, artistique des Vietnamiens est résumé dans les lignes suivantes :

« Pendant toute la période de l'occupation française, les Vietnamiens ont pu apprendre à penser et à agir selon les méthodes scientifiques. Notre peinture, notre littérature, notre musique, notre architecture portent la marque de l'influence progressiste de la culture française ». (*in Truong Chinh, La culture vietnamienne d'hier et d'aujourd'hui publiée dans la nouvelle critique, janvier 1954*).

C'est par le biais de l'enseignement-apprentissage du et en français dans ce système éducatif colonial adapté que le Vietnam a pu accéder à la culture française dans tous ses aspects au moyen des manuels scolaires importés directement de France et traduits en langue vietnamienne à l'intention du public scolaire et du grand public.

Mais la victoire de la Révolution d'août 1945, un tournant historique a mis fin à la colonisation française, a créé un nouvel état souverain : la République Démocratique du Vietnam, actuellement République Socialiste du Vietnam, ce qui a donc provoqué un changement total du statut du français en passant de langue d'enseignement à la langue étrangère.

II. Enseignement du et en français à l'époque contemporaine (depuis 1945 jusqu'à nos jours

Les événements historiques survenus en 1945 ont complètement modifié le statut du français, son rôle et sa place dans le système éducatif national.

Si au cours de l'époque coloniale, le français était la langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur et langue étrangère dans les écoles franco-indigènes destinée à former un contingent des francophones au service des autorités coloniales françaises, après la proclamation de l'Indépendance de la République Démocratique du Vietnam le 02/09/1945 (actuellement République Socialiste du Vietnam), son statut a changé pour devenir une des quatre langues étrangères dans le nouveau système éducatif d'un jeune état souverain et a cédé sa place au russe et au chinois pour des raisons purement politiques.

II.1. Enseignement du et en français dans l'enseignement général

Dans les écoles de l'enseignement général, pendant 30 ans de 1945 à 1975, la langue française occupait le quatrième rang au profit du russe, du chinois et de l'anglais pour des raisons politiques et idéologiques.

Après la libération de Saïgon et la réunification nationale en 1975, elle avait la chance de regagner du terrain grâce à l'intensification des relations diplomatiques franco-vietnamiennes. Pendant 20 ans, de 1975 à 1995, on a noté la reprise du français dans le système éducatif national avec deux projets phares : celui des classes bilingues et celui des Filières Universitaires Francophones financés par l'AUUF. Opérationnels depuis 15 ans, ces derniers ont obtenu des résultats encourageants dans la formation des ressources humaines francophones qualifiées dont le Vietnam a vraiment besoin pour son processus d'industrialisation et de modernisation nationales face à la globalisation en cours. Nous sommes maintenant dans une phase de déclin où on assiste à une chute libre de l'effectif des élèves francophones sous l'effet de la concurrence atroce, tacite de l'anglais par le pragmatisme des parents d'élèves et de la société vietnamienne et leur engouement pour cette langue considérée comme langue de communication internationale pour faire du commerce. De plus, les deux institutions internationales francophones et les partenaires francophones ont changé leurs politiques linguistiques à l'égard du Vietnam pour des raisons financières et politiques.

De son côté, le gouvernement vietnamien s'engage à maintenir malgré tout l'enseignement-apprentissage du français impliqué dans sa politique multilinguiste en essayant de s'appropriier les deux projets phares assistés techniquement et pédagogiquement par les partenaires francophones. Le Ministère de l'Education et de la Formation est chargé d'en assurer le bon fonctionnement.

Selon les données statistiques, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans les écoles de l'enseignement général se fait dans trois sections : sciences naturelles, sciences sociales et humaines, matières fondamentales comme langue vivante 1 et langue vivante 2 selon les conditions concrètes des établissements scolaires. Il est prévu qu'il existe 3 programmes d'enseignement différents correspondant à trois publics dont les conditions d'enseignement-apprentissage et les objectifs ne sont pas les mêmes.

On compte 6 filières différentes les unes des autres (Bilingue cursus A, bilingue cursus B, Langue vivante 1, cursus de 7 ans ; Langue vivante 1 cursus de 3 ans, Langue vivante 2, classes à option).

Pour les classes bilingues, le français est enseigné depuis la première classe, du primaire jusqu'au bac. Les programmes et méthodes (manuels), tous officiels, nécessitent des approches toutes différentes.

A l'heure actuelle, le français est dispensé dans 40/63 provinces (dont le français comme langue vivante 1 dans 29 provinces, et langue vivante 2 dans 26 provinces, comme langue à option dans 19 provinces). On dénombre 640 classes bilingues avec 17109 élèves et 451 enseignants, 1963 classes de français, langue vivante 1 avec 85183 élèves et 622 enseignants, et 1207 classes de français, langue vivante 2 avec 50855 élèves et 295 enseignants, au total, il y a 3953 classes de français et 154274 élèves et 1473 enseignants sur l'ensemble du pays. Il faut remarquer que le français comme langue vivante 2 est enseigné principalement dans les provinces du delta du Mékong alors que la plupart des classes bilingues, les classes à option se concentrent dans les grandes villes du pays comme Hanoi, Hue, Danang, Hochi Minh ville etc.

Pour le personnel enseignant, son ancienneté est très variable : on peut en rencontrer de très jeunes et des enseignants ayant une trentaine d'années d'expériences, ses formations initiales sont très variées aussi. Ils sont tous diplômés des écoles supérieures de langues, de l'Université de Pédagogie, des Ecoles normales des provinces (Cycle court de 3 ans). Certains enseignants ont plusieurs *casquettes*, ils enseignent dans des filières différentes, il existe un écart considérable en termes de compétences en fonction de l'ancienneté et en fonction des filières, donc il existe d'identités différentes. D'où beaucoup de questions se posent.

- Doit-on, en formation initiale, préparer les futurs enseignants à *travailler et construire avec l'autre* ?

- Serait-ce la tâche réservée à la formation continue ?

- Les compétences relationnelles seraient-elles importantes ?

A propos de la formation continue, elle fonctionne depuis 1989 au Vietnam et en France sous forme des stages d'été et thématiques organisés de manière très différente selon la filière avec l'aide des partenaires francophones et celle du département de l'enseignement secondaire du Ministère de l'Education et de la Formation. Une identité

professionnelle commune a été construite dans la communauté des enseignants de français grâce à cette formation continue. Les enseignants gardent un lien très étroit avec l'établissement en charge de la formation continue (Universités). Il faut également noter la présence importante des partenaires bilatéraux et multilatéraux par leur soutien financier et professionnel très efficace et leurs modalités d'intervention différentes

On se pose deux autres questions :

- Quels liens faut-il établir entre la formation initiale et la formation continue ?
- Comment déssectoriser ? Serait-ce nécessaire ?

Face à cette complexité du statut du français et cette variété de l'enseignement - apprentissage du et en français, on tâche de lui donner une bonne qualité afin d'en garder une bonne image.

Il faut noter que les programmes d'enseignement du et en français portent essentiellement sur la culture française et peu sur la culture francophone.

II.2 Enseignement du et en français dans l'enseignement supérieur

Pour l'enseignement supérieur, le français représente 10% du total des étudiants contre 90% des étudiants d'anglais. Une cinquantaine d'établissements supérieurs dispensent le français dont une dizaine sont spécialisés dans la formation des étudiants de français, futurs enseignants de français et interprètes, traducteurs. On y compte, 500 enseignants de français et 20.000 étudiants tous confondus faisant du français dans des conditions différentes pour tenter d'entrer dans le marché du travail où l'anglais est en vogue et dominant.

Face à cette situation, la partie vietnamienne et les partenaires bilatéraux et multilatéraux francophones que sont les Ambassades francophones, Ambassade de France, Ambassade de la Belgique, Ambassade de Suisse, Délégation de la Communauté Française de Wallonie et les deux institutions internationales francophones : OIF et AUF ne cessent de prendre des mesures et de proposer des solutions efficaces dont le projet appelé Valorisation du français en Asie Pacifique (Valofrase) visant à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage susceptible d'aider le pays dans la formation des ressources humaines qualifiées au service du développement socio-économique national dans son processus d'intégration régionale et internationale.

Actuellement, le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam essaie de prendre les choses en main en proposant un programme national cadre de formation des enseignants de français selon le modèle européen à savoir : licence, Master et doctorat (LMD : Licence = bac + 4 ans ; Master = Bac + 6ans, Doctorat = Bac + 9 ans) et en permettant aux universités de langues de mener une formation mixte avec une des universités francophones étrangères dans la formation de futurs enseignants de français et en renforçant la coopération universitaire avec des universités francophones.

Les méthodes de français, langue étrangère tel que Le Nouvel Espaces, le Panorama, Le Studio, Tout va bien, etc sont mises à la disposition des étudiants de français et de ceux des filières universitaires francophones, on y trouve des thèmes généraux sur la vie française dans son ensemble, choisis selon les approches ethnologique, anthropologique, sociologique pour diffuser la culture populaire et savante française. Ici, l'interculturalité se pose comme question fondamentale leur permettant de bien s'imprégner de la culture de l'Autre sans négliger la leur et le français, vecteur de cette interculturalité sert de moyen d'accès.

III. Propositions concernant la formation initiale et continue des enseignants de français

A l'entrée de la première décennie du XXI^{ème} siècle, il est bien connu que le monde où nous vivons assiste à des changements vertigineux sous l'effet de la globalisation notamment dans le domaine économique et culturel, éducatif et social. Le français est en déclin au niveau quantitatif au profit de l'anglais sur l'ensemble de notre planète par esprit pragmatique et l'engouement du public pour cette langue « *à tout faire* ». C'est vraiment une illusion, il est indéniable que l'anglais, langue utilisée dans le commerce international est en vogue, par contre le français constitue une valeur ajoutée pour éviter ce qu'on a tendance à appeler une culture unique américaine. Dans ce contexte, la formation des enseignants de français reste une question d'actualité surtout pour les pays francophones dont le nôtre pour des raisons à la fois politique, économique, culturelle. Il me semble qu'elle devrait comprendre les éléments suivants dans les formations initiale et continue :

III.1. Structure de formation

Il faut un programme d'études intégrant la formation théorique et l'expérience pratique autrement dit le stage, un agencement souple de la formation initiale et continue, une expérience d'un environnement interculturel et multiculturel, un programme de perfectionnement méthodologique dans le cadre de la formation continue, une période de travail ou d'étude en France ou un des pays francophones, une formation continue des formateurs d'enseignants, des liens étroits entre les stagiaires formés à enseigner le français.

III. 2. Savoir et compétences

Il faut une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe, au développement d'une approche critique, de questionnement de l'enseignement-apprentissage, aux technologies de l'information et de la communication, à leur emploi pédagogique dans la salle de classe, dans la planification personnelle,

l'organisation et la découverte de ressources, à l'évaluation des programmes adoptés à l'échelon national en fonction de leurs buts, objectifs et résultats, une formation à la théorie et à la pratique de l'évaluation interne et externe des programmes.

III.3 Stratégies et savoir-faire

Il faut une formation aux façons d'adapter la matière d'enseigner au contexte éducatif et aux besoins individuels des élèves, aux méthodes d'apprendre à apprendre, au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues, aux méthodes destinées à entretenir et à améliorer en continue ses propres compétences langagières.

III.4 Valeurs

Il faut une formation aux valeurs sociales et culturelles, à la diversité des langues et des cultures, à l'importance de l'enseignement-apprentissage concernant les langues et cultures étrangères. Si on arrive à former de futurs enseignants de français selon ces critères proposés ci-dessus, on pourra créer un profil d'enseignant idéal de français capable d'assumer sa noble tâche de former une nouvelle génération francophone vietnamienne de qualité imprégnée d'une identité culturelle plurielle marquée par sa diversité et son originalité pour s'intégrer à la région et au monde en pleine mutation.

A l'heure où le Vietnam tente de mettre en place la formation universitaire par crédit comme bien des pays développés l'ont fait et le font, la prise en considération de ces propositions sur la formation initiale et continue des enseignants de français dans nos établissements spécialisés reste toujours valable.

Lors de l'élaboration du programme cadre de formation de licence (Bac+ 4 ans) en matière du français, langue étrangère pour les deux filières : pédagogique et interprétation et de traduction, par l'équipe des experts du Ministère vietnamien de l'Education et de la Formation, nous constatons que le volume des connaissances de la langue et de la culture françaises couvre trois volets : linguistique, culturel et communicatif et représente plus de la moitié de volume d'horaire à part le tronc commun en langue vietnamienne. Le but à envisager pour cette formation initiale est le niveau C1 défini par le Cadre Commune Européen de Référence pour les Langues (CECRL).

Lorsqu'on jette un coup d'œil sur les matières à apprendre dans le cursus de formation initiale, on s'aperçoit que le développement des quatre compétences communicatives se fait dès les deux premières années et à partir de la troisième année, quand l'étudiant possède un bon bagage du français, il commence à suivre les cours de littérature, de civilisation, de la linguistique françaises et de didactique du français, langue étrangère, de la méthodologie de l'enseignement de l'enseignement des compétences linguistiques

et communicatives et d'évaluation des compétences du français. Un stage de six semaines dans un collège ou dans un lycée est prévu pour sensibiliser le futur maître-stagiaire à la réalité de terrain, lui permettant de confronter sa formation théorique à la vie scolaire réelle.

A l'issue de cette formation, l'étudiant diplômé doté des connaissances du français et du métier sera en mesure de se familiariser avec le monde scolaire et de d'y adapter.

Conclusion

Les enjeux de la formation des enseignants de français au Vietnam dans le contexte de mondialisation sont tangibles. Cette formation porte à la fois sur la maîtrise des compétences linguistiques, culturelles et communicatives et exige une bonne mise en oeuvre des politiques linguistiques adaptées au contexte national et international.

A l'heure où le gouvernement vietnamien essaie de mener une politique multilatérale pour accélérer le processus de son intégration régionale et internationale, plus que jamais, il appartient à l'enseignement-apprentissage du et en français d'y maintenir sa place.

Quoiqu'il en soit, le français a toujours un rôle à jouer d'une part dans la diffusion de sa culture pour tenir tête à la suprématie de l'anglais grâce à sa politique multilinguiste du gouvernement vietnamien et à l'aide des partenaires francophones présents au pays et d'autre part dans la formation d'une nouvelle génération francophone dynamique, créatrice, capable de faire face à la pensée unique américaine, de faire avancer le pays au cours du processus de modernisation et d'industrialisation nationales et d'y faire valoir la culture française par tous les moyens.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle* (3^{ème} ed.). Paris : Anthropos.
- Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant*. Paris : Anthropos.
- Dalgalian, G., Lieutard, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Trinh Van Thao (1995). *L'Ecole française en Indochine*. Paris : Kartala.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Ministère de l'Education et de la Formation vietnamien (2005). *Bilan décennal de coopération éducative franco-vietnamienne*. Hanoï.
- AUF en Asie Pacifique (2006). *Projet des classes bilingues et les filières universitaires francophones*. Hanoï.

Thème 2

Un Master

« Formation des enseignants »

Préface

Abdelbaki Benziane, Raymond-Philippe Garry

En matière de formation de formateurs dans l'espace de la francophonie, plusieurs expériences sont présentées dans cette partie de l'ouvrage.

De prime abord, ces expériences s'inscrivent toutes dans le cadre du nouveau système LMD et sont définies en tant que formations Master.

Les descriptifs montrent que le système LMD est mis en place dans divers pays d'Europe notamment la France, la Norvège, l'Espagne, le Portugal, la Belgique et qu'il en est de même progressivement en Roumanie, au Liban, en Syrie, en Egypte et en Algérie pour ne citer que ces exemples.

Quelques expériences relatent le fait que la collaboration nationale et internationale pour le montage d'un projet de formation de formateurs est très importante et peut garantir le succès de la démarche.

C'est ce qui ressort du descriptif du Master européen « Mundusfor » élaboré par un consortium de cinq universités européennes.

L'université Islamique du Liban oeuvre dans cette voie avec l'ambition d'étendre son projet sur l'ensemble des pays de la région (Syrie, Egypte, Jordanie).

Les autres tentatives restent individuelles (Université de Mons en Belgique, Universités de Brasov et de l'Ouest de Timisoara en Roumanie, Université saint-Joseph de Beyrouth au Liban, ENSET d'Oran en Algérie).

En matière de finalité, les descriptifs de toutes les expériences relatent le caractère professionnalisant de la formation selon différents vocables.

Pour ce qui est des structures de formation de formateurs, deux variantes sont évoquées à travers les différentes expériences.

La première variante relevée est que la formation de formateurs se fait dans des structures spécialisées destinées à cette finalité professionnelle (IUFM dans le modèle français jusqu'en 2007, ENS dans le modèle algérien, etc).

La seconde variante relevée est que la formation de formateurs se fait au sein des structures de formation de l'Université (Belgique, Liban, Espagne, Portugal, etc).

Ce dernier modèle est le plus courant, la France y tend en introduisant les IUFM dans les Universités.

En matière de diplôme, l'expérience « Mundusfor » de l'Université de Reims avec le consortium s'avère très intéressante, puisque le diplôme de Master conjoint, délivré et validé par les cinq universités du consortium, permet sa lisibilité à l'échelle européenne et une meilleure mobilité internationale des cadres.

Notons enfin, qu'au travers de certaines expériences, sont soulevées les questions de :

- l'opportunité de la formation de formateurs ;
- le statut de l'enseignant.

En conclusion de cette présentation, qui se veut un questionnement et, sur la base des expériences de collègues, une réflexion qui peut être engagée pour tenter d'élucider davantage les éléments relatifs à la mise en place d'une telle formation de Master francophone, les pistes qui peuvent être inscrites dans ce cadre sont :

- Quel type de Master professionnel proposer et quel modèle adopter ?
- Quels sont les besoins en formateurs et quelles seraient les compétences visées ?
- Quels seraient les contenus de cette formation et quelle serait leur organisation ?
- Quels seraient les profils des formateurs intervenant dans ce Master ?
- Quelles seraient les conditions d'accès et quelles seraient les critères de sélection des candidatures ?
- Quelle démarche en formation initiale et/ou en formation continue ?
- Quelle part de mutualisation envisager dans une telle démarche tenant compte des diversités linguistiques, économiques et sociales des différentes parties ?

Un Master francophone de formation des enseignants

Contributions

**Travail de réflexion sur un Master francophone de formation des enseignants par un groupe de
9 représentants d'établissements francophones**

*Abdelbaki Benziane (Algérie), Paul Busuttil (France), Tidjane Diallo (Guinée),
Nada Moghaizel-Nasr (Liban), Thierry Karsenti (Canada), Maman Saley (Niger),
Constantin Petrovici (Roumanie), Abdoul Sow (Sénégal), Mai Yen Tran Thi (Vietnam)
Raymond-Phillippe Garry (RIFEFF)*

**La didactique de l'aire curriculaire. Considération sur un programme
de Master francophone de futurs enseignants à l'Université de l'ouest
de Timisoara, Roumanie**

Ioana Banaduc, Cosmina Lungoci (Roumanie)

Quel Master pour former les enseignants de demain ?

Abdelbaki Benziane (Algérie)

**Formation des maîtres en France, vers un Master
« métiers de l'enseignement et de la formation »**

Paul Busuttil (France)

Master francophone de formation des enseignants du secondaire

Nada Moghaizel-Nasr (Liban)

Les Masters en sciences de l'éducation à l'Institut libanais d'éducateurs

Dunia El Moukaddam, Garine Zohrabian (Liban)

La formation d'enseignants entre idéal et réalité

Rodica Mariana Niculescu, Doina Usaci (Roumanie)

**La professionnalisation, au travers du portfolio, dossier d'apprentissage,
dans la formation des maîtres du secondaire**

Bernadette Noël (Belgique)

Travail de réflexion sur un Master francophone de formation des enseignants par un groupe de 9 représentants d'établissements francophones

Abdelbaki BENZIANE(ENSET, Algérie), Paul BUSUTTIL (IUFM d'Auvergne, France), Tidjane DIALLO (ISSEG, Guinée), Nada MOGHAIZEL-NASR (Univ. Saint-Joseph, Liban), Thierry KARSENTI Université de Montréal, (Québec), Maman SALEY (ENS, Niger), Constantin PETROVICI (Université Alexandru Ioan Cuza, Roumanie), Abdoul SOW (Fastef-UCAD, Sénégal), Mai Yen Tran Thi (CREFAP, Vietnam)
Coordonnateur RIFEFF : Raymond-Philippe GARRY (France)

Historique

Le groupe de travail « Un Master francophone de formation des enseignants du secondaire » a été créé en avril 2007.

A la suite d'une proposition de création d'un tel groupe* qui a paru dans le bulletin de liaison du RIFEFF en janvier 2007, neuf établissements, membres de ce réseau, se sont portés volontaires pour faire partie de ce groupe, comprenant les représentants des établissements suivants (pays par ordre alphabétique) :

Algérie : Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique d'Oran (Abdelbaki Benziane).

France : Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne/Université Blaise Pascal, Clermont II (Paul Busuttill).

Guinée : Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée à Conakry (Tidjane Diallo).

Liban : Faculté des Sciences de l'Education (Nada Moghaizel-Nasr) et Institut Libanais d'Educateurs de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (Garine Zohrabian).

Niger : Ecole normale Supérieure de l'université Abdou Moumouni de Niamey (Maman Saley).

Québec : Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal (Thierry Karsenti).

Roumanie : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi (Constantin Petrovic).

Sénégal : Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Abdoul Sow).

Vietnam : Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville et Centre Régional de Formation pour l'Asie Pacifique (CREFAP) (Thi Mai Yen Tran).

*Ce groupe constitue un bon échantillon de nos établissements d'appellations variées, avec des Facultés, des Instituts, des Ecoles Normales Supérieures, des Universités ; les régions aussi sont diverses ainsi que les formations.

Les objectifs, sur ce que l'on a considéré comme le court terme, c'est-à-dire d'ici le colloque de Guadeloupe en novembre 2007, ont été d'échanger sur les cursus de formation des enseignants du secondaire et de dégager les premières pistes d'un véritable travail en commun pour tenter d'aller vers une forme d'harmonisation de nos formations d'enseignants ; ces travaux devant faire l'objet d'une présentation préliminaire au colloque. A cette date le groupe pouvant être élargi à d'autres établissements.

A plus long terme (2 à 3 ans), il s'agissait de montrer qu'au sein de la francophonie, il est possible de mettre en exergue dans nos établissements des formations homogènes, de qualité, s'appuyant largement sur les technologies de l'information et la communication et lisibles à l'international, avec des échanges de formateurs et d'étudiants...tout un programme.

Démarche suivie :

Compte tenu de la distance entre les partenaires de ce projet, la démarche choisie a été celle d'un échange entre eux, à partir d'une série de trois questionnaires successifs.

Le premier de 10 questions avait pour but une connaissance du système de formation des enseignants dans les 9 établissements considérés, nous en donnons ci-dessous les résultats :

Courte synthèse des réponses de nos 9 établissements suite au questionnaire n°1

(par mesure de facilité, les établissements sont désignés par leurs pays respectifs) :

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Q°1. La formation des enseignants du secondaire est-elle actuellement sur 5 ans ? | |
| Oui | Algérie, France, Liban, Roumanie |
| Non | Guinée, Québec, Niger, Sénégal, Viet Nam |
| Si non combien | Plutôt 4 ans |

| | |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Q°2. La formation est-elle en évolution ? | |
| Oui | Algérie, France, Liban, Guinée, Roumanie, Sénégal, Viet Nam |
| Non | Québec, Niger |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Q°3. La formation est-elle actuellement dans le cadre du LMD européen (ou équivalent) ? (c'est à dire 3 ans + 2 ans) | |
| Oui | France, Liban, Roumanie, Viet Nam |
| Non | Algérie, Guinée, Québec, Niger, Sénégal |
| Si non est-ce prévu | Oui pour la guinée et le Niger |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Q°4. La formation est-elle déclinée actuellement par crédits ? | |
| Oui | Liban, Québec, Roumanie |
| Non | France, Guinée, Sénégal |
| Si non est-ce prévu | Oui pour la France et le Sénégal |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Q°5. Un premier diplôme est-il délivré après les trois premières années d'études ? | |
| Oui | France, Liban, Guinée, Niger, Roumanie |
| Non | Algérie, Québec, Sénégal, Viet Nam |
| Si oui, est-il à dominante disciplinaire ou professionnel ? | |
| Disciplinaire pour : France, Liban, Guinée, Niger, Roumanie | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Q°6. La qualification de sortie est-elle sous la forme ? | |
| d'un examen | Algérie, Liban, Guinée, Niger, Roumanie, Sénégal, Viet Nam |
| d'un concours | France (concours + validation) |
| autre (à préciser) | Québec (cumul de crédits) |

| | |
|---------------------------------------------------------------|--|
| Q°7. Vos remarques éventuelles à l'attention du groupe | |
| Peu de remarques | |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Q°8. Si le RIFEFF tente de monter un dossier PCSI, envisagez-vous une participation active ? (délais très serrés, cf site AUF 31 mai 2007) | |
| Oui | Algérie, France, Liban, Guinée, Québec, Niger, Roumanie, Sénégal, Viet Nam |
| Non | |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Q°9. Une partie de vos formations est-elle réalisée à distance ? | |
| Oui | Algérie (pour partie), Québec (5%), Roumanie, Sénégal |
| Non | France, Liban Guinée, Niger, Viet Nam |
| L'envisagez-vous ? | |
| Oui | Guinée (pour partie), Niger |
| Non | Liban |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Q°10. Seriez-vous partant pour réfléchir à une formation, pour partie à distance et commune avec d'autres établissements adhérents au RIFEFF? (Après échanges approfondis) ? | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Québec, Niger, Roumanie, Sénégal |
| Non | Liban, Viet Nam |

Comme nous pouvons le constater, on note une forte diversité de réponses de durée de cursus (4 ou 5 ans), de cadre (dans ou hors LMD), d'existence actuelle de délivrance de crédits, de diplomation après les trois premières années d'études, de qualification de sortie, de formation pour parties ou non à distance... mais les collègues ont exprimé un souhait d'évolution vers des formations plus proches.

Le deuxième questionnaire, construit à la suite des réponses du précédent, tentait de dégager des pistes pour une démarche commune susceptible de s'inscrire dans le processus de Bologne, à savoir le LMD, en se focalisant sur un parcours de type Master. Nous donnons ci-dessous, avec les questions, les résultats de cette deuxième enquête, ainsi que sa conclusion provisoire :

Synthèse des réponses au questionnaire n° 2 et conclusion

(Comme pour le précédent questionnaire, l'établissement est désigné par son pays).

Contexte et justification:

Rappel : le contexte est celui d'une réflexion commune d'établissements qui souhaitent avancer en s'appuyant, entre autres, sur les expériences concluantes de collègues ayant, préalablement à cette étude, trouvé des solutions de qualité (en français éviter de "réinventer l'eau tiède") et de pouvoir proposer à leurs instances de tutelle et à leurs étudiants des parcours de formation performants et reconnus au delà de leurs frontières dans le respect des originalités de chacun (toutes les autres professions l'ont fait).

Il existera donc, dans ce contexte, des responsables d'établissements souhaitant s'associer et d'autres, qui, tout en ne souhaitant pas entrer dans le processus, pourront apporter leur expérience (réussite et difficultés) ou être intéressés par les travaux du groupe.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Q°11. Pensez-vous que la présentation d'une maquette commune (dans ses grandes lignes) par plusieurs établissements formateurs soit une plus-value pour chacun ? | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Québec, Niger, Roumanie, Sénégal, Viet Nam |
| Non | |

| | |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Q°12. Si oui êtes-vous prêt à vous y investir ? | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Québec, Niger, Roumanie, Viet Nam |
| Non | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Q°12b. Si oui cette maquette doit-elle porter sur la totalité du cursus ? | |
| Oui | Viet Nam mais choix possible |
| Non | Algérie, France, Guinée, Québec (flexibilité), Niger, Roumanie |

| | |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Q°13. ou sur les 2 dernières années de la formation ? | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Niger, Roumanie, Sénégal, Viet Nam (choix possible) |
| Non | Québec (flexibilité) |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Q°14. Pensez-vous qu'il convienne d'aller plus loin en proposant un diplôme de type Master ou équivalent ? | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Québec, Niger, Roumanie, Sénégal, Viet Nam |
| Non | |

| | |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Q°15. Si oui, ce diplôme doit-il être nouveau ? | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Québec, Niger, Roumanie |
| Non | Viet Nam |

| | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Q°16. ou s'intégrer au cursus existant si c'est le cas ? | |
| Oui | Sénégal, Viet Nam |
| Non | Viet Nam |
| Possible | Algérie, France, Québec, Niger |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Q°17. La formation conduisant à ce nouvel éventuel diplôme, serait liée, pour les établissements intéressés, à un cursus de formation. Seriez-vous partant pour réfléchir à ce cursus avec d'autres établissements adhérents au RIFEFF ? (Après échanges approfondis) : | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Québec, Niger, Roumanie, Sénégal, Viet Nam |
| Non | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Q°18. Si oui pour une formation ayant des modules communs enseignés totalement localement ? | |
| Oui | |
| Non | Algérie, Niger, Sénégal, Viet Nam |
| Possible | France, Guinée, Québec, Roumanie |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Q°19. Ou pour une formation ayant des modules communs avec une partie à distance ? | |
| Oui | Algérie, France, Guinée, Québec, Niger, Roumanie, Sénégal, Viet Nam |
| Non | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Q°20. Vos remarques personnelles (10-20 lignes). Les remarques de l'ensemble des collègues tournent autour de l'intégration des parcours de formation dans le cadre du LMD. | |
| <p>Remarque : Pour de nombreuses filières universitaires classiques disciplinaires, la démarche LMD s'avère plutôt facile, pour les filières de formation des enseignants, elle s'avère plus délicate compte tenu de cahiers des charges plus ou moins spécifique des Ministères de l'Education.</p> | |

Conclusion provisoire après cette deuxième courte enquête :

Le travail sur une maquette commune a l'adhésion du groupe, il reste alors à définir ce que pourrait être une maquette commune (ou partiellement commune).

Concernant celle-ci, seules les deux années (dites de Master M1 et M2) sont retenues, ce qui simplifie le travail de réflexion, les étudiants se destinant au métier du professorat

ayant préalablement des parcours variés qui, à terme, devraient s'intégrer dans les trois années de licence (L1, L2, L3).

S'agissant du Master, un point important est de choisir entre un Master professionnel et un Master recherche. Il semblerait logique d'opter pour un Master dit professionnel celui-ci n'excluant pas une future ouverture sur la recherche.

Il ressort de nos échanges que ce Master devrait être nouveau (dans la majorité des cas) ou s'intégrer à un cursus existant si c'est le cas. Rien d'incompatible mais nous devons rappeler qu'il s'agit de former en quantité importante des professionnels de l'Education et qu'une telle formation de qualité (nous l'espérons) justifie d'un Master d'enseignant (ou de formateur) reconnu à l'égal de ceux des autres professions.

Il ressort également de ce questionnaire le souhait éventuel de pouvoir mutualiser cette formation professionnelle sur deux années ; la mutualisation peut être envisagée au sein d'établissements d'un même pays voire d'une sous-région mais aussi au sein d'un groupe tel que le notre.

S'agissant de la poursuite de ce travail, différents axes peuvent être envisagés en tenant compte de la remarque limitante suivante si nous considérons au sens strict **un Master de formation des enseignants** :

1- Chaque Ministère de tutelle de nos établissements est le futur employeur, de nos étudiants (s'il s'agit uniquement de former des enseignants), il estime donc, à juste titre, devoir imposer un cadre plutôt rigide dont il est persuadé que c'est le meilleur...

Ce n'est pas le cas pour d'autres Masters professionnels ouverts sur l'industrie ou les services par exemple où les débouchés sont plus liés à des facultés d'adaptabilité après des études certes de spécialités mais plus généralistes (ingénieurs, économistes, sociologues...).

Dans ce contexte, un peu restrictif, une piste de travail est donc la comparaison des « cahiers des charges » des Ministères concernés et de leur compatibilité dans leurs grandes lignes politiques.

2- Une deuxième piste, pouvant être menée parallèlement, est l'ébauche d'un cursus sur les deux années de formation, s'articulant après une licence, la plupart du temps disciplinaire, mais intégrant des modules préprofessionnels en vue du futur métier d'enseignant.

3 - Il apparaît évident qu'il convient de déconnecter le futur Master du processus de recrutement (dont on sait que le niveau est fluctuant).

Il semble souhaitable que **ce Master est un spectre plus large** que celui simplement d'enseignant pour l'Etat considéré et ceci pour les raisons suivantes :

- en élargissant les débouchés à la formation de formateurs ou aux métiers de la formation (en entreprises, collectivités...), on permet à des étudiants non recrutés par les filières de l'éducation au sens strict d'autres carrières toutes aussi intéressantes ;
- on permet également une carrière dans d'autres pays que celui d'origine ;
- on augmente pour des étudiants ou auditeurs l'attractivité de celui-ci.

Autre point important, ce Master doit pouvoir être acquis, aussi, dans le cadre de la formation continue en tenant compte des acquis de l'expérience.

A la suite des considérations ci-dessus, nous avons proposé au groupe un troisième questionnaire qui devait nous permettre de clore la première phase de notre réflexion et que nous avons synthétisé en octobre avec une présentation à notre colloque (courte présentation en atelier).

Nous travaillons en faisant l'hypothèse que le futur diplôme est préparé après un niveau licence ou équivalent, d'où la réalisation d'un troisième questionnaire dont les résultats suivent.

Le questionnaire n° 3 avec ses résultats :

21- Avez-vous une maquette de Master sur deux ans :

OUI :

Guinée : Master en Sciences de l'Éducation à orientation recherche mais pas encore mis en œuvre, faute de ressources professorales.

Liban : 2 Masters professionnels en sciences de l'Éducation (option « gestion scolaire », formation des responsables d'établissements et option « coordination disciplinaire et conseil pédagogique »), formation de coordinateurs de matières et de conseillers pédagogiques.

Un Master recherche en sciences de l'Éducation, formation de futurs chercheurs.

Remarque : existence de Masters en Éducation préscolaire et primaire et en Orthopédagogie à l'Institut libanais d'éducateurs.

Sénégal : Master en développement intégré de la petite enfance (plusieurs spécialités : éducation, santé et nutrition).

Vietnam : Cas particulier : recrutement à bac + 4 avec formation en 2 ans pour niveau équivalent au Master en didactique du français langue étrangère.

NON : Algérie, France, Québec, Niger, Roumanie

Si oui, êtes-vous en mesure d'en donner les grandes lignes (objectifs, conditions d'admission, structure, M1, M2, découpage...) et le lieu où l'on peut l'étudier de plus près (site de l'Université...).

OUI :

Guinée : un document à demander

Liban : un document à demander

Sénégal : un document à demander

NON : Vietnam ; pas de document

22- Si non, Avez-vous une étude sur la création de ce Master en 2 ans ?

OUI : *France, Niger*

NON : *Algérie* (discussions), *Québec* (discussions), *Roumanie* (en attente de textes)

Si oui, pouvez-vous préciser le stade d'avancement en une vingtaine de lignes

OUI : pour la *France* il y a enfin une commande de l'Etat mais il faut l'articuler avec les concours de recrutement à bac+ 4.

Pour le *Niger*, passage d'un système qui recrute les enseignants au niveau maîtrise et les forme en un an (CAPES) à un système 3 + 2.

NON : si oui : objectif, maquette et contenu, date de mise en place, régime transitoire : non suffisamment avancé.

23- Le Master existant ou en cours de réflexion est-il « de formation d'enseignants au sens strict » ?

OUI : *Algérie* (dans un premier temps), *Liban, Niger, Vietnam*

NON : *Guinée, Sénégal*

A l'étude : *France, Québec*

Ou de « formation de formateurs » (enseignants, éducateurs, formateurs en entreprise...)?

OUI : *Guinée, Sénégal*

NON : *Niger*

A l'étude : *Algérie, France, Québec*

24- Pensez-vous que ce Master doit offrir des débouchés aux étudiants allant au-delà de ceux de l'Education Nationale du pays ?

OUI : *France, Guinée, Liban, Québec, Niger, Sénégal, Vietnam*

NON : Roumanie
A l'étude : Algérie

25- Ce Master ou futur Master pourra-t-il être acquis aussi par la voie de la formation en cours d'exercice (formation continue) ?

OUI : Algérie, France, Guinée, Liban, Québec, Niger, Sénégal, Vietnam
NON : Roumanie

26- Doit-il avoir un caractère de reconnaissance nationale ?

OUI : Algérie, France, Guinée (les 2 reconnaissances), Liban, Québec, Niger, Roumanie, Sénégal, Vietnam
NON :
ou locale (de l'Université ou de l'Institut X...)
OUI : Guinée (les 2 reconnaissances)
NON :

27- Afin, à ce stade, d'avancer concrètement sur ce dossier, êtes vous d'accord pour mettre en commun vos documents de synthèse sur ce dossier ?

OUI : Algérie, France, Guinée, Liban, Québec, Niger, Sénégal, Vietnam.
OUI sous telle réserve :
NON :

28- Vos remarques personnelles : Cf la synthèse ci-dessous.

Synthèse des réponses au questionnaire N°3 :

21- Concernant l'existence d'une maquette de Master de formation des enseignants au sein du groupe, nous pouvons faire le constat suivant :

Le *Liban* a mis en place des cursus dont un correspond à la formation de conseillers pédagogiques, le dispositif est opérationnel et a été présenté en Guadeloupe.

Le *Sénégal* démarre un Master sur la petite enfance (début des cours prévu en février 2008). Il dispose par ailleurs de deux Masters qui fonctionnent (un Master en éducation et un Master en politique sectorielle et gestion des systèmes éducatifs avec 4 autres pays africains).

La *Guinée* a une maquette d'un Master recherche mais qui n'est pas opérationnel pour l'instant.

Le *Vietnam* possède une forme comparable mais sur 6 ans en tout.

Sur cette question, sauf erreur, seuls le *Liban* et le *Sénégal* sont réellement opérationnels dans notre contexte du LMD mais avec des variantes pour le recrutement par la suite.

22- S'agissant de l'étude de création du Master en 2 ans, les 5 pays qui répondent oui ou non sont en cours de réflexion ou d'attente de textes officiels, donc les différences sont moins importantes que le laisse paraître le questionnaire.

23- Le choix d'un Master d'enseignants ou de formation de formateurs en réflexion prend en compte, sans doute, l'histoire de pays et ses objectifs d'où une séparation entre ceux (établissements ou pays) qui privilégient une formation de leurs enseignants voire de leurs conseillers pédagogiques et ceux qui pensent, même si la réflexion en est au début, qu'un Master de formation de formateurs peut élargir le public et les débouchés.

24- Un Master offrant des débouchés au-delà de ceux de l'éducation nationale du pays fait la quasi unanimité, ce qui paraît une perspective prometteuse si l'on est au sein d'une sous-région voire d'une région en complémentarité.

25- De même, l'acquisition de ce Master par la voie de la formation continue est plébiscitée.

26- De même que sa reconnaissance au niveau nationale, nous sommes dans une logique de diplomation d'Etat.

27- Les membres du groupe sont, sans surprise, d'accord pour poursuivre les échanges et mettre en commun leurs documents.

28- S'agissant de remarques personnelles, l'échange d'expériences sur le Master, la collaboration sont considérés comme utile (Algérie, Guinée,etc), la nécessité de divers débouchés est mentionnée (France), une extension de formation de 4 à 5 années universitaires est considérée intéressante (Québec), les difficultés de passer de l'ancien système (licence, maîtrise ou bac + 4, concours,etc) au système LMD sont relevées (France, Niger,etc) et des Masters en cotutelle sont suggérés (Vietnam).

Conclusions générales concernant ce travail préliminaire :

A ce stade, il est proposé au groupe de mettre en place une étude de faisabilité pour un Master francophone de formation d'appellation et d'objectif plus ou moins large :

- de formation des enseignants ;
- de formation de formateurs ;
- des métiers de la formation.

La didactique de l'aire curriculaire Considérations sur un programme de Master pour la formation de futurs enseignants à l'Université de l'Ouest de Timisoara, Roumanie

Ioana BANADUC, Assist univ. drd., Cosmina LUNGOCI, Assist univ. drd.
Université de l'Ouest de Timisoara, Département pour la Formation des Enseignants
Roumanie

Considérations sur un Master de Didactique de l'aire curriculaire

L'enseignement roumain, encore en pleine réforme, essaie d'harmoniser ses modalités de formation des enseignants aux dimensions récentes existantes au plan international.

Conformément à l'organisation actuelle, la formation pour la profession didactique est réalisée par des structures spécialisées qui fonctionnent dans chaque université ; il s'agit des *départements pour la formation des enseignants*.

Notre ouvrage se propose de présenter la structure d'un programme de Master pour la formation de futurs enseignants, dans le domaine de la didactique de l'aire curriculaire *langue et communication*. La notion *aire curriculaire* modifie, du point de vue structural, la vision sur les disciplines d'enseignement, qui ne sont plus traitées séparément. Sans aucune liaison entre elles, celles-ci se complètent réciproquement, s'entremêlent dans des programmes d'enseignement structurés d'une manière différente par rapport aux anciens. Nous considérons que l'aire curriculaire *langue et communication* joue un rôle important dans la formation des enseignants en général, car elle met l'accent sur la consolidation du modèle communicatif-fonctionnel destiné à la capacité de communication sociale, sur la promotion d'une culture adaptée aux réalités de la société contemporaine et aussi sur la mise en évidence de l'identité nationale envisagée comme prémisses au dialogue interculturel et à l'intégration européenne.

Ce Master s'adresse aux personnes qui ont fini une forme d'enseignement supérieur, qui ont suivi le module didactique offert par le Département pour la Formation des Enseignants et qui, à présent, enseignant au cycle secondaire ou au lycée, veulent renforcer leurs connaissances de didactique.

Parmi **les objectifs** de ce programme de formation, nous pouvons mentionner :

- la connaissance de la nouvelle vision curriculaire spécifique au modèle communicatif-fonctionnel ;
- le développement de la capacité de corrélation intra- et interdisciplinaire du point de vue de la communication considérée comme habileté complexe et intégrationniste ;
- l'utilisation d'un langage didactique commun ;
- la formation des habitudes et des habiletés de sélection, de combinaison, d'emploi des techniques et des méthodes en classe, en fonction des objectifs (compétences) visé(e)s ;
- la formation de la capacité d'opérer avec les programmes d'enseignement en vue de projeter une démarche didactique adaptée au spécifique du public cible ;
- le développement des capacités de transfert en vue d'établir des relations de collaboration entre les enseignants (il s'agit d'une perspective qui envisage une approche cross-curriculaire).

Les disciplines d'étude sont : la didactique de l'aire curriculaire, linguistique contrastive, la didactique de la langue maternelle et de la langue étrangère et des modules optionnels de didactique de spécialité (la didactique de la lecture, la didactique de la communication, la réception du texte littéraire, etc).

Les modules de didactique permettront aux étudiants d'acquérir les capacités et les compétences :

- d'établir clairement les objectifs, les ressources et les procédés d'une projection efficace de l'activité d'enseignement/apprentissage ;
- d'utiliser une diversité d'instruments d'analyse dans l'interprétation des faits littéraires et de civilisation ;
- d'argumenter les opinions personnelles dans l'interprétation des faits littéraires ou de civilisation, utilisant divers perspectives d'analyse et d'évaluation ;
- de choisir et d'utiliser une variété de stratégies appartenant à la didactique de la communication et à la didactique de la lecture, en vue de développer aux élèves les compétences spécifiques à l'aire curriculaire ;
- de réaliser des connexions et des transferts intra et interdisciplinaires, du point de vue de la communication vue comme habileté complexe ;
- d'utiliser les compétences de transfert, en vue de développer des relations de collaboration avec des professeurs de divers spécialisation, du point de vue d'une approche cross-curriculaire ;
- d'utiliser les techniques d'une communication efficace dans les activités d'enseignement/apprentissage/évaluation.

Le texte littéraire - support pour l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle et de la langue étrangère

Pour illustrer une activité concrète de ce programme de formation en Roumanie, nous nous proposons de donner comme exemple une séquence d'un cours organisé en partenariat avec des didacticiens de la langue maternelle et des didacticiens de la langue étrangère (le français).

Le texte littéraire a toujours eu sa place à l'école, dès la maternelle, comme support pour apprendre aux enfants à parler, à lire, à écrire en langue étrangère. Il est aussi une occasion de distinction et de signature sociales, mais, en même temps, la littérature contribue à l'ouverture à la culture de l'Autre et aide à la prise de conscience des spécificités de la sienne propre.

On peut considérer la littérature comme le lieu emblématique de l'interculturel (Ulma Dominique, 2006).

La lecture, en tant qu'*activité d'apprentissage*, a une longue histoire dans la didactique des langues étrangères. La lecture - associée à la traduction et à l'explication de grammaire - occupe le devant de la scène dans la méthode « traditionnelle » aussi - méthode en usage dans l'enseignement des langues étrangères depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours, et trop bien connue pour qu'il soit encore nécessaire d'y insister.

Les mêmes exigences prioritaires de l'acquisition d'une compétence de lecture se retrouvent dans les méthodes « fonctionnelles ». Le présupposé théorique en est la « transférabilité » des compétences réceptives et productives dans leurs aspects essentiels : aussi vise-t-on à transférer vers la langue étrangère, selon les besoins des apprenants, la compétence de lecture dans des domaines spécialisés ou strictement délimités, déjà acquise en langue maternelle.

La lecture, corrélat dynamique de l'expression écrite, est définie de la manière la plus générale comme une activité consistant à *reconstruire la signification* des formes linguistiques de la langue étrangère. Le problème qui se pose est celui de l'objet précis de cette reconstruction. On peut y distinguer trois niveaux : *le niveau lexical* (du mot), *le niveau de la phrase* et *le niveau du texte*.

La conception « lexicaliste » a pour objet central le mot (lexème) : le sens de la phrase est donné par la somme des sens des mots qui la constituent, le sens du texte - par la somme des sens des phrases qui le composent.

Dans la conception « phrastique », l'objet de la « saisie » du sens est la phrase, expression d'une pensée complète. Les techniques de lecture sont orientées vers la perception du sens global des phrases. Le rapport phrase-texte ne change pas.

Avec la prise en considération du niveau *transphrastique*, du *discours* en tant qu'activité signifiante et du *texte* en tant que matérialisation de cette activité, c'est ce dernier qui

devient l'objet de la lecture. Ce qui est reconstruit par la lecture, c'est d'abord la signification globale du texte, différente de la somme des significations des phrases qui la composent.

La conception « textuelle » de la lecture est déjà à l'œuvre dans les techniques orientées vers la compréhension du contenu informatif du texte (comme celles de lecture rapide). Mais la dimension *informative* est considérée comme ne constituant qu'une des composantes du texte. S'y ajoutent la *structuration* du texte et sa dimension *culturelle*. À un regard plus attentif, on identifiera ici un modèle d'approche sémiotique : la dimension informative correspondrait à la sémantique, la structuration du texte correspondrait à une syntaxe qui n'exclut pas « la syntaxe de la sémantique », la dimension culturelle correspondrait à la pragmatique.

La didactique actuelle des langues étrangères offre des modèles indépendants pour chacune de ces trois dimensions. Mais en même temps, le rôle intégrant de la pragmatique par rapport à la syntaxe et à la sémantique est affirmé de plus en plus fermement; dans ce contexte, la tentative de construire des modèles intégrés du texte et de la lecture, applications didactiques comprises, apparaît comme tout à fait naturelle.

Le but de cet ouvrage est de proposer un possible modèle intégré.

Une approche complexe de la lecture ne devra donc pas négliger les trois dimensions du texte (informative, structurelle et culturelle) et les trois composantes du sens (littéral, signifié et évoqué), éléments dont l'ensemble confère au texte une valeur et une place particulière dans la circulation des textes.

La lecture comme activité textualisante complexe implique trois moments : la *métatextualisation*, l'*intertextualisation* et la mise en rapport la culture maternelle du Lecteur et celle que représente le texte.

La métatextualisation consiste à ordonner les éléments du texte (éléments de nature lexicale, syntaxique, logico-discursive) conformément aux instructions présentes dans le texte autant qu'à la grille de lecture du Lecteur. La même structuration linguistique peut donner naissance à des hiérarchies différentes.

L'intertextualisation est la mise en rapport (aux niveaux linguistique et psychologique) du texte avec d'autres textes avec lesquels il peut interférer; le texte peut y offrir des instructions (citations, allusions), mais l'intertextualisation dépend aussi du « répertoire » des textes lus du Lecteur.

La mise en rapport la culture maternelle du lecteur et celle que représente le texte : la compréhension du texte dépend aussi de la distance entre les deux cultures (les différences en ce qui concerne le rapport implication/explicitation, les tabous culturels, etc).

Nous proposons ainsi un module didactique articulé sur des compétences multidimensionnelles: une compétence linguistique (des savoir-faire relatifs au

lexique spécialisé, une compétence sociolinguistique, une compétence pragmatique (actes de paroles spécifiques, recours aux scénarios et aux scripts d'échanges interactionnels) et une compétence culturelle.

Le cours s'articule aux champs d'apprentissage, plus précisément à l'axe culturel et identitaire ; ces champs d'apprentissage correspondent aux deux résultats d'apprentissage généraux suivants : l'étudiant sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles roumaines et francophones et d'exprimer dans son milieu certaines valeurs et de manifester certains comportements.

Un résultat d'apprentissage décrit le comportement langagier de l'étudiant en précisant les habiletés, les stratégies, les connaissances et les attitudes — observables et, lorsque cela est possible, mesurables — que cet étudiant a acquises au terme d'une situation d'apprentissage.

Un résultat d'apprentissage n'est donc ni un objectif, ni une stratégie d'enseignement, ni une norme établissant une performance attendue de la part de l'étudiant.

Les résultats d'apprentissage articulent les contenus d'apprentissage et constituent à

la fois le point de départ et le point d'arrivée de l'intervention pédagogique

(planification, intervention proprement dite et évaluation).

Les résultats d'apprentissage généraux :

l'étudiant sera capable :

- de comprendre des discours oraux divers, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique ;
- de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins, d'explorer la langue et de divertir ;
- d'écrire des textes divers pour satisfaire ses besoins d'imaginaire et d'esthétique ;
- de planifier et de gérer son écoute/visionnement et sa lecture en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser ;
- de planifier et de gérer ses projets de communication orale et écrite en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser, en vue d'une transmission claire et correcte d'un message.

Un exemple illustratif : la nouvelle « *Quand les sangliers étaient doux* » par Stefan Banulescu.

Nous allons présenter un projet, conçu pour le module de Didactique de l'aire curriculaire, qui se déroulera pendant plusieurs heures de cours. La finalité de ce projet est représentée par le dépassement de la connaissance de type disciplinaire.

L'exemple que nous allons discuter est un texte littéraire traduit en français, « *Quand les sangliers étaient doux* » par Stefan Banulescu, qui met en évidence l'ouverture transdisciplinaire de la littérature.

Objectifs opérationnels:

À la fin de l'activité, les étudiants seront capables :

- 1 - d'identifier le thème de la nouvelle;
- 2 - d'identifier les symboles de la nouvelle « *Quand les sangliers étaient doux* » ;
- 3 - de découvrir les significations des éléments qui suggèrent l'atmosphère de la fin du monde ;
- 4 - d'interpréter le dénouement de la nouvelle ;
- 5 - d'expliquer le titre de la nouvelle.

Les étapes de la rencontre avec le texte littéraire (Alina Pamfil, 2003):

→ Discussion (la délimitation de l'horizon d'attente)

→ **La première lecture**

→ La vérification de la compréhension du sens global: la compression du texte; l'explication des mots nouveaux

→ **La deuxième lecture**

→ La vérification de la compréhension du texte en détail: la reconstitution du texte

→ **La troisième lecture**

→ L'interprétation du texte

→ Exercices de rédaction

Le premier moment de l'activité vise le processus de **délimitation de l'horizon d'attente du lecteur** (la présentation de l'auteur, une courte incursion dans l'œuvre de Stefan Banulescu). Il est obligatoire de se rapporter au texte. L'étudiant fera la lecture intégrale de la nouvelle, une lecture individuelle, non dirigée. Après cette lecture, l'enseignant interroge les étudiants pour que ceux-ci découvrent les sens du texte. Il questionne les étudiants oralement, les questions visant l'exploitation des réactions émotionnelles et la corrélation des attentes initiales des étudiants avec les résultats de la première lecture. Quoique les premières réactions des étudiants après la lecture d'un texte soient présentées sous forme *J'aime/Je n'aime pas*, ce sont des points de départ qui

deviennent des capacités de la pensée critique, au fur et à mesure que les étudiants deviennent matures et acquièrent de l'expérience. On explique aussi les mots nouveaux.

Après **la première lecture**, on organise une activité basée sur l'apprentissage en coopération. Les étudiants seront groupés, chaque groupe ayant une tâche à résoudre, à partir de quelques fragments représentatifs du texte support (identifier la structure de la nouvelle, les modes d'exposition de l'action, établir le lieu et le temps de l'action en s'appuyant sur les mots clés du texte, analyser la relation homme-nature, caractériser les personnages et mettre en évidence leur symbolisme etc.). Chaque groupe présentera à toute la classe les observations faites et, à l'aide de l'enseignant, les nouvelles connaissances acquises seront synthétisées.

Les activités après **la troisième lecture** seront les suivantes: Le cadre Evocation - la Réalisation du sens - Réflexion représente le contexte propice pour impliquer les étudiants dans des discussions, pour encourager les débats authentiques à partir d'un texte littéraire.

Le déroulement de l'activité :

I. Evocation

Les connaissances des étudiants sur le sujet et le thème de la nouvelle seront réactualisées. On va présenter le sujet de la nouvelle (voir le texte de la nouvelle *Quand les sangliers étaient doux* par Stefan Banulescu, Ed. [Jacqueline Chambon](#), 1996).

Le thème : La nouvelle surprend le drame d'une collectivité confrontée à la mort, la manière dont les gens dépassent le moment, retrouvant dans les rites et les coutumes des possibilités de sauvetage.

Le passage à la séquence interprétative sera fait par des questions : *Quels sont les rites et les coutumes auxquels le texte fait référence? Quels autres textes littéraire étudiés présentent l'idée que, la conformité aux coutumes représente la loi non-écrite d'après laquelle s'organise et se déroule la vie des hommes? Quelles observations pourriez-vous faire sur les rites et les coutumes auxquels le texte fait référence, par rapport à la culture et la civilisation françaises? S'agit-il des coutumes différentes ou semblables, même identiques, dans les deux cultures (roumaine et françaises)?*

II. La réalisation du sens

C'est la séquence centrale du cours. Les étudiants reçoivent des tâches dont le but principal est celui de les approcher de plus en plus du sens textuel et de les faire dépasser l'impression initiale suivant laquelle le texte présente des difficultés d'interprétation insurmontables.

Certains étudiants reconstruisent le sens du texte, comme un liant entre les associations personnelles vis-à-vis du texte, les sentiments provoqués par ceci et les

nouvelles connaissances acquises. L'analyse du texte se réalise par comparaison avec d'autres textes de la littérature roumaine et française, qui décrivent la relation homme-nature.

À l'aide de la conversation, les étudiants découvriront les symboles qui créent l'atmosphère de la fin du monde, atmosphère qui fait son apparition dès le début, vers la fin de la nouvelle. Plusieurs fragments illustratifs seront interprétés par les étudiants.

"Le déluge universel - mythe suivant lequel la terre a été envahie par les eaux, par la volonté des Dieux de purifier le monde par la destruction de l'humanité et de reconstruire le même monde ayant à la base une nouvelle race humaine, reproduite par la paire de survivants sauvés grâce à un navire ou arche.

Le déluge représente un châtement divin collectif. Il est l'équivalent du feu destructeur. Mais, la pluie céleste symbolise aussi la spiritualité ; c'est l'effort de reconstituer les valeurs banalisées, car l'eau ne signifie pas seulement chaos et désordre, mais aussi la régénération, le garant de l'apparition d'un nouveau monde." (D'après Ivan Evseev, 1997).

Les étudiants devront interpréter la fin de la nouvelle en liaison avec le titre de celle-ci : ***d'après vous, quelle est la signification du titre de la nouvelle par rapport à sa fin ?*** Ensuite, les étudiants confronteront leurs opinions avec celles de certains critiques littéraires, analysant quelques citations. Les informations suivantes seront utilisées comme point de référence :

"Les sangliers qui apparaissent à la fin de la nouvelle déclenchent une étrange gaieté. Les gens reconnaissent en tête du troupeau le vieux sanglier, celui connu de leurs parents (borgne, boiteux, sourd, sans un croc, sans queue, impassible à l'écoulement des glaçons). D'après les signes extérieurs, d'après son nom (on l'a appelé Basile), d'après le jeu qu'il fait dans les eaux, il dévoile sa valeur : il est l'animal consacré aux fêtes d'hiver, du Nouvel An, quand on utilise aussi une masque de sanglier. Les sangliers gris annoncent le commencement de l'équilibre que le monde gagne après le déluge." (d'après Elisabeta Roșca).

"La fin de cette nouvelle a été considérée comme sceptique, car elle voudrait donner, sous une forme artificielle, une idée de la fermeté des hommes". (d'après Lucian Raicu).

"Le sanglier est un symbole important, surtout aux peuples indo-européens, où il apparaît comme un animal mythique primordial, mais aussi comme une autorité spirituelle. Il représente la force de la terre. [...] Le sanglier est la représentation de la puissance qui tient à la genèse..." (d'après Ivan Evseev, 1997).

On demande aux étudiants de trouver dans la littérature française des citations qui expliquent les symboles du déluge et du sanglier et de les comparer avec les significations que ces symboles ont dans la culture roumaine.

III. Réflexion

L'exercice suivant sera proposé :

À partir de l'affirmation du critique littéraire Cornel Ungureanu, "**les personnages de Banulescu cherchent *quelque chose* dans un espace envahi d'éternité**", on propose aux élèves la situation problème suivante :

OUI : Soit ce *quelque chose* seulement un lieu d'enterrement ?

NON

Les étudiants formeront des groupes en fonction de la réponse choisie, argumentant le choix fait. Ceux qui sont indécis restent au milieu. Après avoir noté les arguments, les étudiants participeront à un débat sur le problème en question. Un groupe présentera son point de vue, tandis que l'autre pourra apporter des contre arguments. Les étudiants indécis pourront soutenir n'importe quel groupe. Cet exercice finira par un court essai.

Le texte de Banulescu permet une approche variée, une investigation complexe qui suppose l'implication active des étudiants dans l'expérience d'enseignement/apprentissage.

L'analyse que nous avons proposée vise, avant tout, le niveau lexical, symbolique et imaginaire, insistant sur quelques difficultés liées à la traduction des jeux de mots, des créations linguistiques, tout comme sur les déplacements de sens et les "pertes" qui se produisent par le transfert entre les deux langues.

Ce texte fera l'objet d'activités d'interprétation (mise en voix, propositions de mise en scène), mais aussi d'écriture. Il est essentiel que se construise dans la classe, tout au long de l'année, une compétence culturelle, vers la conception d'une pluralité des cultures.

Le cours permettra aux étudiants d'explorer l'univers des textes littéraires roumains français.

Les étudiants auront ainsi l'occasion de découvrir des textes et des auteurs, de réagir au contenu et au style des textes, de mettre en oeuvre une pensée critique et créative, en particulier dans la réalisation de projets. Enfin, ils auront une large part d'initiatives, de choix et d'autonomie dans le déroulement même du cours.

Références bibliographiques

1. ARCHES, NR. 4, 2002, www.arches.ro.
2. Banulescu, S. (1979). *Iarna bărbaților*. Bucuresti : Editura Eminescu
3. Banulescu, S. (1996). *Ouand les sangliers étaient doux*. Chambon : Jacqueline Chambon.
4. *Curriculum National*, Programmes scolaires pour les Ve - VIIIe classes, Aire curriculaire Langue et communication, Ministerul Educatiei Nationale, Consiliul National pentru Curriculum, Bucuresti, 2001.

5. Dumitrescu, A. (1981). *Metodologia structurilor narative*. Bucuresti : Editura Didactică și Pedagogică.
6. Deschênes, A.J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Sillery
7. Evseev, I. (1997). *Diționar de magie, demonologie și mitologie românească*.
8. *Ghid metodologic. Aria curriculara Limbă și comunicare*. Liceu, M.E.C., C.N.C., Editura Aramis Print, Bucuresti, 2002.
9. Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
10. Goia, V. (2001). *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*. Cluj : Editura Napoca Star.
11. Pamfil, A. (2003). *Studiul limbii și literaturii române în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitesti : Paralela 45.
12. Parfene, C. (1999). *Metodica studierii limbii și literaturii române în școala. Ghid teoretico-aplicativ*, Iasi, Polirom.
13. Ricoeur, P. (1980). *Du texte a l'action*. Paris : Seuil.
14. Sablah, H. (coord.)(1993). *Littérature. Textes et méthodes*. Paris : Hatier.
15. Simard, C. (1997). *Eléments de didactique du français langue première*, Montréal : De Boeck și Lancier.

Quel Master pour former les enseignants de demain ?

Abdelbaki BENZIANE
Directeur, ENSET d'Oran
Algérie

Dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien initié en 2001, un volet a été réservé à la réforme de l'enseignement supérieur. La réforme proposée pour l'enseignement supérieur s'inspire du modèle européen tiré du processus de Bologne et qui s'appuie sur le schéma « L-M-D » Licence, Master, Doctorat.

Pour aboutir à cette réforme, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a encouragé les débats pendant plus de deux ans, afin d'intéresser et d'imprégner tous les acteurs, et les enseignants notamment, du bien fondé, des finalités et des changements attendus dans le cadre de cette réforme. Dans cet esprit, des espaces de concertation ont été aménagés au sein des différentes structures des établissements, des différentes commissions issues des trois Conférences Régionales des Universités et de la Conférence Nationale des Universités. Par ailleurs, des rencontres avec les représentants des secteurs socio-économiques ont été organisés ainsi qu'avec des experts français, belges, canadiens, etc.

L'impulsion autour de ce projet de réforme a permis aux acteurs impliqués dans sa mise en œuvre de mesurer l'impact d'une nouvelle gestion des aspects pédagogiques visant à concevoir des parcours de formation, des modalités d'orientation et d'évaluation des étudiants.

Cette nouvelle approche de l'enseignement supérieur dans le cadre de la réforme L-M-D induira nécessairement des changements significatifs dans la manière d'enseigner, d'évaluer et de gérer à travers :

- la modification de la structure de l'offre de formation ;
- l'amélioration de l'accueil et de l'accompagnement de l'étudiant ;
- l'organisation et la gestion pédagogique et administrative ;
- la mise en place des procédures d'habilitation et d'évaluation ;
- et enfin, la rénovation des pratiques pédagogiques.

Cette réforme globale dans sa conception aura donc des impacts sur la mobilisation du potentiel humain et des ressources tant matérielles que financières ; sur l'identification de nouveaux métiers ; sur les relations avec les représentants du monde du travail ; et sur les échanges interuniversitaires nationaux et internationaux.

La stratégie utilisée pour cette réforme s'appuie sur trois objectifs importants à savoir :

- progressive dans sa mise en œuvre,
- participative suite à l'implication de la communauté universitaire dans sa matérialisation sur le terrain,
- et intégrative dans sa mise en application.

Ces trois objectifs réunis ont amené le Ministère de l'Enseignement Supérieur à engagé dans un premier temps une expérience pilote s'appuyant sur le basculement de 10 universités dans cette réforme et ce à compter de la rentrée universitaire 2004-2005 : trois universités de l'Ouest du pays, trois universités du Centre et quatre universités de l'Est. Trois ans après, cette réforme a été généralisé à l'ensemble des universités et centres universitaires algériens.

A ce stade se posent des interrogations quant à la place réservée aux grandes écoles, aux instituts nationaux et aux écoles normales supérieures.

C'est à ce niveau qu'intervient la réflexion menée sur l'adaptation des Ecoles Normales Supérieures algériennes (ENS) au schéma LMD. En effet, dès 2003, après que le feu vert ait été donné par le Ministère de l'Enseignement Supérieur pour le lancement de la réforme LMD, les quatre ENS dans une rencontre à L'ENSET d'Oran ont donné à leur tour le coup d'envoi à une réflexion sur l'adaptation du LMD au fonctionnement actuel des ENS-ENSET. Le schéma proposé reste général avec des adaptations à chaque ENS-ENSET selon les familles disciplinaires.

Pour mieux comprendre cette adaptation, il est nécessaire de faire un petit rappel historique de l'évolution des Ecoles Normales Supérieures à partir du cas de l'ENSET qui globalement est représentative de l'évolution des autres ENS.

La création de l'ENSET juste après l'indépendance de l'Algérie répondait à une demande spécifique d'éducation qui a caractérisé la première décennie postindépendance et aussi aux choix qu'a fait le pays de miser prioritairement sur le développement des sciences et de la technologie. La formation des

formateurs s'est imposée comme un enjeu incontournable. Il devenait donc urgent dans les perspectives de développement industriel et au vu des besoins des différents secteurs économiques de former d'une part des cadres techniques et d'autre part, l'augmentation des établissements d'enseignement technique (lycées et technicums) allait exiger une formation de professeurs qualifiés dans les disciplines scientifiques et techniques.

C'est ainsi que l'ENSEP (Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Polytechnique), avant de devenir ENSET où l'option polytechnique est devenue Technique, a été créée par Ordonnance 70-85 du 01/12/1970 dans le cadre d'une collaboration avec l'UNESCO. Placée sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur, elle avait deux missions :

- la première, d'assurer la formation initiale des enseignants du secondaire technique, titulaires d'un baccalauréat ;
- la seconde, de participer au recyclage et au perfectionnement des personnels enseignants en exercice dans les établissements d'enseignement secondaire général et technique ainsi que dans les instituts de formation relevant du Ministère de l'Education Nationale.

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 de scolariser le maximum d'enfants. Pour faire face à la pénurie, des enseignants ont été recrutés sans aucune qualification.

L'enseignement primaire a été confié à des « moniteurs » dont le niveau n'excédait pas le certificat d'études primaires et qui représentaient dans les années 70, 42 % des enseignants du premier cycle. Les enseignants des collèges, jusque dans les années 90, étaient dans leur grande majorité issus de l'échec scolaire, avec un niveau de terminal et une formation dans un Institut de Technologie de l'Education (ITE) qui palliait les lacunes disciplinaires plus qu'elle ne préparait au futur métier d'enseignant. Plus de trois décennies plus tard, en 1998, parmi les enseignants du primaire et du moyen, il n'y avait respectivement que 15 % et 36 % de bacheliers. Quant à l'enseignement secondaire pris en charge depuis l'indépendance du pays par les ENS, nous pouvons considérer qu'il est plus proche des normes requises, avec près de 90 % d'enseignants diplômés des universités dont 85 % titulaires d'une licence d'enseignement (BAC + 4). Mais selon les périodes, les lieux de formation, leur niveau reste hétérogène.

Cette évaluation des différents paliers de formation laisse apparaître le manque de qualification qui caractérise la grande majorité des enseignants. Ce constat d'échec est également fait par les pouvoirs publics qui manifestent vers la fin des années 90 la volonté de réformer le système de formation de formateurs. En 1998, émane du Ministère de l'Éducation Nationale la nouvelle conception de la formation initiale des enseignants. Cette formation est engagée sous un double angle : celui de la « *professionnalisation* », gage d'efficacité d'une école résolument tournée vers l'avenir et « *l'universitarisation* » qui veut que les enseignants de tous les cycles soient dotés de connaissances et de compétences de niveau universitaire.

La réforme de l'éducation nationale mise en œuvre en 1999 va attribuer de nouvelles missions aux ENS – ENSET au nombre de quatre à l'échelle nationale (trois ENS : celle de Kouba à Alger couvrant les familles des sciences exactes et des sciences de la nature, celles de Bouzaréah à Alger et de Constantine couvrant les familles des lettres et sciences humaines, et enfin, l'ENSET d'Oran couvrant les familles de la Technologie, des sciences exactes, du Management et de la langue française), qui seront désormais chargées de la formation initiale des futurs enseignants tous cycles confondus. En améliorant les conditions d'accès (Baccalauréat avec une moyenne générale supérieure ou égale à 11/20) suivi d'un entretien de sélection, en allongeant le cursus de formation le faisant passer de BAC + 4 à BAC + 5 pour les enseignants du cycle secondaire général et technique et en élevant le niveau des autres cycles à BAC + 4 pour les enseignants du collège et à BAC + 3 pour les enseignants du primaire, ce sont là les prémisses d'une redéfinition du métier d'enseignant à l'instar de ce qui se fait de plus en plus dans le monde.

Cette nouvelle politique de formation si elle a allongé la durée de la formation n'a pas pour autant pris en charge les contenus et dispositifs de la formation. Nous avons assisté à des réaménagements des contenus et non une rupture avec les anciens modèles de contenus tels que précisé dans le processus de professionnalisation. Nous avons assisté dès 2003 aux premiers diplômés de la formation BAC + 3, BAC + 4 et BAC + 5. L'évaluation des premiers diplômés coïncidait avec la réflexion engagée par les ENS-ENSET sur l'adaptation de ces dernières au schéma LMD.

Dans la mise en œuvre du schéma LMD, une priorité a été accordée au Master qui pouvait correspondre à une formation de BAC + 5 assurée par les ENS et

destinée aux Professeurs de l'enseignement secondaire général et technique. Cette réflexion engagée depuis 2003, a permis à travers le temps de mûrir l'idée et de sensibiliser depuis le Ministère de l'Education Nationale quant à l'intérêt de l'implication de ce dernier dans la réforme engagée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Le constat actuel est que les sortants des ENS-ENSET depuis la réforme de 1999 sont détenteurs de diplômes universitaires spécifiques reconnus par le Ministère de l'Enseignement Supérieur mais non universels du fait que les étudiants ont des difficultés à les faire valoir ailleurs.

Face à ce constat, nous considérons que la réforme LMD pourra répondre à cette préoccupation en proposant la licence professionnalisante comme formule succédant au Diplôme de Professeur de Collège et le Master Professionnalisant comme formule succédant au Diplôme de Professeur de Lycée d'enseignement général et technique.

Cette proposition intéressante amène les ENS-ENSET à se poser un certain nombre d'interrogations :

- L'accès aux ENS-ENSET devra t'il se faire à partir du Baccalauréat ?
- Est-ce que la licence peut répondre aux exigences et au cahier des charges du Ministère de l'Education Nationale pour la formation des Professeurs de Collèges ?
- Quel Master professionnel proposer pour répondre aux besoins du Ministère de l'Education Nationale en enseignants du secondaire général et technique ?
- Quels profils des formateurs intervenant dans ce Master ?
- Quelles conditions d'admission à ce Master ?

Pour la première question, plusieurs propositions ont été étudiées par les ENS-ENSET à savoir pour certains, le cas de l'ENS de Kouba qui propose l'accès à son établissement dès le Baccalauréat, pour les trois autres ENS à partir de la troisième année de licence sur concours considérant que les deux premières années à l'université s'inscrivent dans le cadre d'un enseignement commun. Les ENS de Bouzaréah, de Constantine et l'ENSET d'Oran privilégient la spécialisation : une année pour la Licence et deux années pour le Master. Globalement, les ENS assureront une formation de trois années au lieu de cinq actuellement.

Pour la seconde question, les ENS-ENSET proposent au Ministère de l'Éducation Nationale des licences professionnalisantes dans les domaines disciplinaires assurés au niveau des collèges. La durée de cette licence étant de trois années au lieu de quatre actuellement. Le contenu de cette licence devra être revu en profondeur en vue de répondre aux exigences de la qualité et de la professionnalisation que le Ministère de l'Éducation Nationale encourage dans sa nouvelle stratégie de développement. Pour ce faire, il est prévu des rencontres avec l'ensemble des partenaires, enseignants universitaires, inspecteurs, etc. Ces rencontres pourront permettre de définir le profil du futur licencié, le contenu de la formation qui devra être à dominante professionnalisante et convaincre enfin le MEN du peu d'impact du passage de quatre années à trois années de formation pour le Professeur de Collège.

La troisième question porte sur le Master. L'idée des ENS-ENSET à travers la réflexion menée porte sur la mise en œuvre d'un Master disciplinaire à dominante professionnalisante (option Enseignement) et qui devra succéder au Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Général et Technique. Ce master d'enseignement devra porter sur les spécialités assurées au niveau de l'enseignement secondaire général et technique et devra aussi s'appuyer sur un contenu de la formation revu en profondeur et introduisant les nouvelles méthodes et pratiques d'enseignement s'appuyant sur les NTIC, les langues, l'informatique, et autres. Le Master ne doit en aucun cas être une duplication de la formation PES et PEST actuelle ou un simple réaménagement des contenus. La réflexion menée dans le montage de ce master doit, tout en s'appuyant sur un contenu de formation académique, privilégier l'option de professionnalisation utile et importante pour les futurs diplômés.

Quant aux profils des enseignants intervenant dans ce master, il est clair que l'appel à des universitaires de la spécialité disciplinaire ne peut couvrir l'ensemble des contenus de la formation. L'appel à des spécialistes en sciences de l'éducation, en TICE, en langues et à des praticiens du Ministère de l'Éducation Nationale est plus que recommandé.

Quant aux conditions d'accès, la formation de master étant de deux années, les titulaires de la licence nouveau régime peuvent prétendre à cette formation à partir d'un concours d'accès, le nombre de postes étant limité par le Ministère de l'Éducation Nationale chargé de recruter les sortants. Il est prévu la possibilité de permettre aux anciennes licences de postuler pour le master.

Conclusion

La réflexion sur l'adaptation des ENS-ENSET à la réforme LMD est toujours en cours, les conditions d'accès, les passerelles, le type de licence, le type de master, la mobilité des étudiants, sont encore au stade de propositions. Ces dernières ont été soumises aussi bien au Ministère de l'Enseignement Supérieur qu'au Ministère de l'Education Nationale pour étude et analyse en vue d'arrêter avec l'ensemble des intervenants (ENS-ENSET – MESRS – MEN), le schéma final à retenir pour les ENS-ENSET dans le cadre de la généralisation de la réforme LMD aux Ecoles et qui s'inscrit dans la priorité actuelle de notre Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Références bibliographiques

- Rapport général de la commission nationale de la réforme du système éducatif, volume 1, Première et deuxième parties (2001).
- MESRS, (2001). *Réorganisation des enseignements supérieurs, propositions.*
- ENSET d'Oran, (2003). *Rencontre ENS-ENSET autour de la refonte de l'architecture de l'enseignement supérieur.*
- MESRS, (2004). *Réforme des enseignements supérieurs.*
- Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, document de réflexion (2004).
- Benhamouche, S., & Chitour, (2004). *Réflexion sur l'avant projet d'écoles doctorales.*
- AUF / CPU, (2004). *Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne.*
- Senouci-Rabahi, Z. (2007). *Une institution nationale pour la formation des enseignants du secondaire technique : L'ENSET.* Thèse de doctorat non publiée.

Formation des maîtres en France, vers un Master « métiers de l'enseignement et de la formation »

Paul BUSUTTIL

Directeur, Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) d'Auvergne
France

Résumé

La France introduit progressivement l'ensemble de ses filières de formation dans le système LMD (Licence, Master, Doctorat), comme la plupart des pays d'Europe.

L'objet de notre communication est de montrer que l'introduction de la formation des maîtres au niveau M pour l'ensemble des futurs enseignants français n'est pas facilitée par la position des concours de recrutement à la fin de la première année d'IUFM (soit à bac + 4). La récente décision politique (lettre de mission du Président de la République au Ministre de l'éducation nationale, 5 juillet 2007) demandant la « reconnaissance de la formation des enseignants par un diplôme de niveau Master (diplômation à Bac + 5) introduit une nouvelle donnée dans la question d'une formation au niveau du Master. La conférence des directeurs d'IUFM a envisagé différents scénarios qui seront brièvement décrits en insistant sur celui qui semble le plus prometteur tant au niveau européen qu'au niveau international.

Introduction

La formation des maîtres en France est le fruit d'une ancienne tradition qui a longtemps privilégié une formation professionnelle en dehors de l'université dans le cadre des écoles normales pour le 1^{er} degré ou des centres pédagogiques régionaux pour le 2nd degré. Elle est aussi issue d'une culture récente liée à la mise en place des IUFM à partir de 1991. Le caractère universitaire attendu de la formation des maîtres devrait être renforcé par l'intégration des IUFM dans les universités. Toutefois, la confusion tenace entre les opérations de recrutement par l'Etat-employeur et les dispositifs de formation à l'initiative des IUFM constitue un blocage dans l'évolution vers une vraie formation universitaire et professionnelle dans le cadre d'un Master. Avec la loi du 23 avril 2005 et la récente lettre de mission du Président de la République au ministre de l'Education nationale, il semble, malgré des réticences, que la réflexion puisse reprendre pour définir ce que devrait être une formation des maîtres de qualité de niveau Bac + 5.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE : UN DOSSIER EN PLEINE MUTATION.

A- les deux étapes de 1989 et 2005.

1989 : la création des IUFM.

En créant les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (Loi n°89-486) dite loi Jospin, a consacré le principe d'une formation universitaire et professionnelle en alternance pour l'ensemble des enseignants aussi bien pour l'enseignement primaire que pour l'enseignement secondaire. Cette volonté affichée du législateur d'harmoniser les systèmes de formation a créé quelques bouleversements dans le paysage de la formation initiale des enseignants, puisque l'institution centenaire des écoles normales disparaissait dans les nouveaux établissements universitaires et que l'Etat-employeur, par l'intermédiaire des recteurs, qui assurait la direction des centres pédagogiques régionaux pour le second degré n'intervenait plus directement dans la formation.

A ce moment-là, en instituant des établissements autonomes, tout en les encourageant à établir des partenariats avec les Universités, l'Etat n'a pas souhaité faire des IUFM des entités intégrées aux universités. Si bien que durant une quinzaine d'années, les IUFM ont eu à fonder une culture universitaire et professionnelle à partir d'héritages multiples : ceux des écoles normales, des centres pédagogiques régionaux, des écoles normales nationales d'apprentissage pour les professeurs de l'enseignement professionnels, mais aussi en ajoutant la culture universitaire des enseignants chercheurs affectés dans les nouveaux établissements.

Dès leur naissance à la rentrée 1991, les IUFM ont été mis au défi de répondre à tous les maux du système éducatif français mais aussi de former des cohortes d'enseignants des deux degrés prenant la relève des enseignants recrutés au lendemain de la guerre dans une école en pleine démocratisation. C'est dans ce contexte difficile que s'est développée la formation des maîtres, répondant à des commandes ministérielles nombreuses et une ligne politique inconstante avec de fréquents changements de modalités de concours ou de cahier des charges pour la formation professionnelle.

2005 : une date importante pour les IUFM.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Loi n° 2005-380) du 23 avril 2005, dite loi Fillon, fait entrer les IUFM dans une nouvelle étape de leur histoire. Tout en réaffirmant leurs missions fondamentales, la loi a prévu leur intégration dans les universités comme école interne dans les trois années suivant la promulgation de la loi. En dépit des questions techniques de tous ordres que cette disposition a entraînées, l'entrée à l'université a résolu de fait une question pendante depuis 1991, les IUFM sont-ils universitaires ?

Il est vrai que la recherche au sein des IUFM a eu du mal à se structurer bien que des efforts non négligeables aient été déployés par les différents établissements ainsi que par la conférence des directeurs d'IUFM⁶¹ (CDIUFM). La nature même de la formation à fort caractère professionnel explique un fort déséquilibre entre le nombre d'enseignants chercheurs et le nombre d'enseignants du premier et du second degré. Aussi a-t-il été difficile de faire émerger, au sein même des instituts, des équipes de recherche autour d'objets ayant trait à la formation ou à la pratique des métiers de l'enseignement. En revanche, d'autres objets traditionnellement étudiés par les sciences de l'éducation, l'élève, les apprentissages, la didactique des disciplines, constituaient une part importante des recherches souvent dans des laboratoires universitaires extérieurs aux IUFM. La gageure était importante, car, pour développer une formation universitaire il faut que l'adossement à la recherche soit suffisamment fort avec une implication d'enseignants chercheurs dans divers domaines de l'acte d'enseignement.

Au moment où les IUFM entrent dans les universités, ces dernières sont en pleine évolution. D'une part elles achèvent de mettre en place une organisation des cursus dans le cadre du L.M.D. d'autre part, après avoir connu une longue période de dissémination les universités cherchent à entreprendre des regroupements soit par l'instauration de pôles de recherche et d'enseignement supérieur (P.R.E.S.) soit par fusion. La loi du 10 d'août 2007, relative aux libertés et responsabilités des universités, renforce l'autonomie des établissements qui entrent tous dans une période de profondes mutations.

B- Les exigences de l'Etat employeur.

- Un fort attachement au système du concours de recrutement national.

En France, le recrutement des enseignants se fait par la voie de concours nationaux organisés par le ministère de l'Éducation nationale. Le nombre d'emplois d'enseignants pour chaque degré et chaque discipline est proposé chaque année en fonction des besoins d'encadrement des élèves et des contraintes de la loi de finances votée chaque année par le parlement.

Depuis la loi de 1989, les IUFM ont la responsabilité de la préparation des concours de recrutement en première année pour des étudiants. Et, en deuxième année, ils assurent la mise en œuvre de la formation professionnelle des lauréats des concours qui ont le statut de fonctionnaires stagiaires rémunérés par l'État. À l'issue de cette année de formation professionnelle l'État se prononce sur la titularisation de ces professeurs stagiaires.

⁶¹Le site web de la CDIUFM www.iufm.fr contient les prises de position publiques de la conférence des directeurs d'IUFM sur les sujets concernant la formation des enseignants.

Les concours de la fonction publique d'Etat qui garantissent un recrutement équitable au niveau national pour des fonctionnaires de l'Education nationale jouit d'un très fort attachement de la part de l'ensemble des acteurs du système éducatif et de ceux qui veulent en devenir membres. Toutefois, cette organisation montre aujourd'hui ses limites. En effet, les concours insuffisamment professionnels ne garantissent pas le recrutement d'étudiants aptes à devenir de bons enseignants. De même l'année de formation professionnelle est trop courte pour permettre le développement de compétences et de savoir faire efficaces dès les premières années d'exercice.

- Le cahier des charges de la formation des maîtres.

Dans le prolongement de la loi du 23 avril 2005, l'Etat a publié le 19 décembre 2006 un cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres qui envisage dans une liste de dix compétences un véritable référentiel métier des enseignants.

La formation professionnelle initiale, dispensée en IUFM, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes :

- agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ;
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
- organiser le travail de la classe ;
- prendre en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les élèves ;
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
- se former et innover.

On peut être satisfait de la définition par le ministère employeur de la publication de ce texte qui s'applique à l'ensemble des enseignants des deux degrés. Or, si le cahier des charges est clarifié la mise en œuvre du plan de formation pour atteindre l'ensemble des objectifs fixés est plus complexe. En effet, la maîtrise complète des dix compétences inscrites dans ce référentiel ne peut raisonnablement être considérée comme possible au terme d'une année de formation qui correspond à environ 400 heures de formation.

L'ampleur de la tâche est d'autant plus grande que le ministère de l'Education nationale a introduit une augmentation du nombre d'heures de présence dans les établissements scolaires pour les professeurs stagiaires dans le cadre de stages en pleine responsabilité. Cette dernière disposition peut sembler être intéressante dans le cadre d'une formation

professionnelle en alternance, mais représente en réalité une facilité pour l'Etat à utiliser les stagiaires comme moyens d'enseignement dans les établissements en augmentant le potentiel d'heures devant élèves alors que le nombre d'emplois d'enseignants diminue pour des raisons d'équilibre budgétaire.

Indépendamment de la mise en place du nouveau cahier des charges de la formation des maîtres, l'Etat demande aux IUFM d'introduire des dispositifs de formation initiale dans le cadre de diverses « éducation à ... », éducation au développement durable, au fait religieux, aux arts, à la santé, aux médias, à la prévention routière, etc. On aura compris, le système est en quelque sorte bloqué entre des intentions louables et les contraintes du mode de recrutement français qui lie la formation professionnelle au succès au concours !

VERS UNE EVOLUTION DE LA FORMATION DES MAITRES ?

A- Une demande récurrente : une formation plus universitaire et plus professionnelle.

La quinzaine d'années de travail des IUFM sur la formation initiale des enseignants a mis en évidence d'une part l'impossibilité de répondre entièrement à la demande de l'Etat-employeur dans ses exigences vis-à-vis des publics formés, d'autre part de l'extraordinaire richesse que pouvait constituer le champ de la formation initiale des enseignants à condition de mettre en place une nouvelle articulation entre procédures de recrutement et dispositifs de formation.

- L'enseignement est-il un métier ?

L'obstacle majeur qui a longtemps bloqué toute l'évolution du système réside dans le fait que l'on ne considérait pas en France l'enseignement comme relevant d'un métier avec des caractères professionnels bien définis. Au mieux on considérait qu'il s'agissait « d'une pratique » qui relevait encore de « la vocation ».

Les recherches universitaires sur les pratiques professionnelles des nouveaux enseignants confrontés à des réalités complexes de prise de fonction, aussi bien dans des établissements urbains de zones dites difficiles que des établissements ordinaires, ont montré combien ces situations méritaient d'être analysées, théorisées, réinvesties dans la formation initiale des enseignants. L'institution ne peut plus compter uniquement sur la capacité personnelle des nouveaux enseignants à trouver seuls les solutions nécessaires à assumer l'ensemble de leur mission non seulement d'enseignement mais aussi d'éducation. Ça et là sont nées des recherches (Rayou, Ria, Serres, Van Zanten⁶²...) et

⁶² A titre d'exemple « *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* » P. Rayou et A. van Zanten, Bayard, 2004.

des initiatives qui ont permis de répondre partiellement à la demande des futurs enseignants ou des nouveaux enseignants.

C'est particulièrement le cas des académies d'accueil de la région parisienne dans lesquelles des dispositifs adaptés ont été mis en œuvre alors que le ministère, sur la base d'un barème, affecte les professeurs les moins expérimentés dans les établissements les plus difficiles. Ces dispositifs de formation souvent fondés sur l'analyse de pratiques, expérimentés durant la formation professionnelle sont souvent mis en œuvre dans les deux premières années d'exercice alors que les néo-titulaires doivent gérer l'ensemble des difficultés du quotidien.

Ces difficultés ont conduit le ministère à proposer dans le cahier des charges de la formation des maîtres la notion de continuum de formation des enseignants. Dans l'esprit des rédacteurs, le projet professionnel d'un étudiant se destinant à devenir enseignant se construit dès les années de licence dans le cadre de parcours à caractère professionnalisant, ou préprofessionnels. Ce projet se poursuit à l'IUFM au cours de l'année de préparation aux concours, puis en 2^{ème} année en formation professionnelle et se complète par une « formation initiale différée » avec un peu moins d'une centaine d'heures de formation dans les deux premières années d'exercice. La formation continue conserve ensuite toute les vertus de la « formation tout au long de la vie » indispensable à tout professionnel.

Bien qu'affirmée comme une nécessité durant les années de licence dans les parcours à caractère professionnalisant, la formation aux métiers de l'enseignement ne bénéficie pas d'une période suffisamment importante pour aborder l'ensemble des questions relatives au travail de l'enseignant. Aussi s'est constituée peu à peu l'idée que la formation nécessitait d'être reconnue à un niveau Master et que deux années consacrées à l'apprentissage du métier était absolument indispensables pour être en mesure de répondre à la demande sociale toujours plus exigeante vis-à-vis de la qualité du travail des enseignants.

En dépit des réticences de la plus grande partie de la communauté universitaire, la lettre de mission du président de la République au Ministre de l'Éducation nationale du 5 juillet 2007, est très claire sur les objectifs : « *Vous veillerez, en lien avec la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à ce que les instituts universitaires de formation des maîtres donnent aux enseignants les outils dont ils ont réellement besoin pour exercer leur métier, et non pas qu'ils cherchent à imposer certaines méthodes de préférences à d'autres. La formation des enseignants devra durer cinq ans et sera reconnue par un diplôme de niveau Master* ».

C'est pourquoi, la CDIUFM a souhaité apporter sa contribution au débat en publiant des textes de réflexion allant dans le sens d'une « maîtrise » de la formation des maîtres. L'évolution préconisée par la CDIUFM permettrait en grande partie de résoudre les difficultés décrites ci-dessus qui, selon une définition lapidaire mais révélatrice de la situation, « font de la première année d'IUFM une année de bachotage et de la deuxième année une année de saupoudrage ».

B- Les propositions de la CDIUFM.

La nécessité de créer un Master des métiers de l'enseignement et de la formation.

Dans une comparaison internationale entre systèmes de formation des enseignants, la CDIUFM a mis très précocement⁶³ en évidence que le modèle français relevait, selon la terminologie des experts de l'OCDE, d'un système consécutif, privilégiant une formation disciplinaire et académique avant de développer une formation professionnelle, alors que la plupart des systèmes mis en œuvre dans d'autres pays sont considérés comme simultanés, c'est-à-dire développant une formation professionnelle tout au long de la filière licence et au cours d'un Master.

Le choix clair de la CDIUFM est de proposer la mise en œuvre d'un véritable Master des métiers de l'enseignement et de la formation, bâti sur des modèles de Masters existants dans d'autres activités professionnelles et délivrés d'ores et déjà par les universités.

L'organisation de maquettes de Master serait à bâtir en s'appuyant sur les principes d'une formation professionnelle organisée dans une alternance de stages pratiques, d'apports théoriques, d'analyses de pratiques professionnelles de travaux en didactique des disciplines et de nécessaires apports disciplinaires.

Les directeurs d'IUFM argumentent leur réflexion sur la nécessaire mise en cohérence du système français au regard de la situation de la plupart des pays européens qui exigent le niveau Bac+5 pour enseigner alors que la France ne reconnaît aujourd'hui à la plus grande partie des enseignants que le niveau Bac+3 (exceptés les agrégés de l'enseignement secondaire reconnus à Bac+4). Les engagements européens de rendre accessible l'ensemble de l'espace scolaire européen à tous les enseignants pourraient être ainsi satisfaits. Et au-delà de ces réflexions, il semblerait intéressant que les universités ayant intégré les IUFM puissent s'appuyer sur un vivier de candidats de qualité prêts à poursuivre des études doctorales au terme d'une formation en Master « métiers de l'enseignement et de la formation ». Enfin, la CDIUFM considère que les titulaires d'un

⁶³ « Former les enseignants dans l'espace européen » Colloque de la CDIUFM, Paris, 22 et 23 janvier 2003.

tel Master pourraient exercer des métiers en dehors des carrières de l'enseignement au service d'autres organismes de formation notamment de formation d'adultes.

Le plus gros handicap de l'évolution du système porte sur la place des concours, qui, placés à la fin de la première année d'IUFM introduit une confusion entre les opérations de recrutement et les dispositifs de formation. L'inadéquation des épreuves du concours aux compétences exigibles pour assumer les missions d'enseignant est évidente pour tous les observateurs, mais la tradition du concours de la fonction publique reste forte. La décision de déplacer le concours dans le cursus constitue une sorte de « nœud gordien » que personne jusqu'à présent n'ose prendre la responsabilité de trancher, tant les conséquences, idéologiques, politico-syndicales et budgétaires sont grandes. Pourtant c'est bien dans ce sens que devraient aller les différents acteurs s'ils souhaitent à la fois satisfaire aux exigences européennes et nationales dans un souci d'une meilleure professionnalisation des nouveaux enseignants forts de compétences acquises sur la longue durée et non au cours d'une formation hâtive.

En novembre 2007, la CDIUFM a avancé trois propositions pour sortir du système actuel :

- La première proposition consiste à proposer un concours de recrutement à l'issue immédiate de la licence, ouvrant la porte au suivi d'une première année de Master des métiers de l'enseignement assez généraliste avant l'accès à une spécialisation en Master 2^{ème} année. L'obtention du Master vaudrait recrutement définitif et titularisation ;
- La seconde proposition consiste à considérer que tout étudiant ayant une licence peut se présenter pour suivre les deux années de Master « métier de l'enseignement et de la formation ». Le Master devenant le niveau de recrutement de l'ensemble des concours au lieu de Bac + 3 comme actuellement. La nature des épreuves du concours outre le maintien d'épreuves disciplinaires académiques et didactiques évoluerait vers une plus grande exigence professionnelle vis-à-vis des candidats ;
- La troisième proposition préconise l'articulation de la formation avec un recrutement par paliers. Une première sélection à l'entrée du M1 liée pour partie aux besoins de l'Etat en enseignants, une seconde à l'entrée du M2 et au-delà de l'obtention du diplôme de Master une titularisation dont l'Etat fixerait les modalités.

La deuxième proposition est la seule qui de notre point de vue tranche radicalement avec le passé et soit en adéquation avec les attentes de la formation. L'insertion des IUFM dans les universités, le rôle qu'ils pourraient jouer dans l'offre de formation à l'international dans le domaine des métiers de l'enseignement et de la formation indépendamment de toute question de recrutement qui relève de l'employeur, militent en faveur de cette proposition. Le rehaussement progressif du niveau de diplôme nécessaire pour assurer des fonctions d'enseignant est assez largement inscrit dans l'histoire, notamment du 1^{er} degré pour ne pas admettre que l'Etat employeur peut s'il le souhaite fixer le niveau de diplôme requis pour devenir enseignant à Bac + 5 plutôt qu'à Bac +3, comme il l'a fait naguère en passant d'un recrutement niveau Bac à Bac +2, puis Bac +3 pour les enseignants du 1^{er} degré.

Conclusion

Alors qu'un certain nombre d'instances et de commissions ont réfléchi à l'évolution du métier d'enseignant⁶⁴, ou à la qualité de la formation dans les IUFM,⁶⁵ et au moment de conclure cet article, la volonté de l'Etat manifestée dans la lettre de mission du Président de la République au ministre de l'Education nationale concernant la formation des enseignants se confirme avec force. Dans une déclaration publique du 2 juin 2008, le Président de la République a réaffirmé avec force la mise en place de nouveaux concours pour le recrutement des enseignants au niveau Master en 2010. Le ministère de l'Education nationale a entrepris d'étudier les modalités de mise en œuvre de nouveaux concours de recrutement. Bien qu'aucun texte réglementaire n'ait été publié, le déplacement du concours dans le cursus de formation, soit en fin de M2, soit au cours de l'année de M2, semble acquis rompant avec le modèle consécutif de la formation. Toutefois, il est évident que la nature des épreuves des concours et notamment la part respective des exigences scientifiques et professionnelles va piloter la formation en amont.

Les IUFM au sein des universités se trouvent à un moment clé de leur histoire et de leurs missions. La capacité de chaque institut à entreprendre cette mutation dépend d'une part de l'avancement de la réflexion sur le thème de la formation universitaire et professionnelle pour les métiers de l'enseignement et d'autre part repose sur la qualité des partenariats que chaque IUFM devra mettre en œuvre au sein de l'université mais aussi avec les établissements scolaires pour assurer une véritable formation en alternance.

⁶⁴ Commission sur l'évolution du métier d'enseignant dite Commission Pochard. Lettre de mission du 20 septembre 2007 du Ministre de l'Education nationale.

⁶⁵ Rapport de M. Guy Geoffroy, député, Lettre de mission du 30 août 2007 du Premier ministre.

Master francophone de formation des enseignants du secondaire

Nada MOGHAIZEL-NASR

Université Saint Joseph, faculté des sciences de l'éducation
Liban

1- Présentation de la Faculté des sciences de l'éducation :

La faculté des sciences de l'éducation, de l'Université Saint Joseph de Beyrouth, a été fondée en 2002.

Dans le but de répondre à des impératifs nationaux, la faculté s'est fixée les objectifs suivants :

- Moderniser et renforcer le système éducatif libanais par la professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'encadrement scolaires. Elle y contribue à travers la mise en place du Certificat d'Aptitude Pour l'Enseignement Secondaire (CAPES), et des masters professionnels en « Gestion scolaire », et en « Coordination disciplinaire et conseil pédagogique ». Ces diplômes visant la formation des enseignants des cycles complémentaire et secondaire, ainsi que celle des chefs d'établissements scolaires, des directeurs de cycles et des coordinateurs de matières ;
- Former des chercheurs dans le champ éducatif. La faculté y contribue par la mise en place d'un cursus de [master recherche](#) et de doctorat.

2- Conception des cursus préparant les enseignants des cycles complémentaire et secondaire :

Les cursus ont été pensés afin d'assurer des passerelles entre les formations, vu que l'Université Saint Joseph s'inscrit dans le système LMD qui fonctionne par semestre et crédits.

Ainsi, pour le sujet qui nous concerne, relatif au Master visant la formation des enseignants du cycle secondaire, le cursus du CAPES (80 crédits) est de niveau « Master », et ses crédits sont comptabilisés dans celui du Master recherche (120 crédits). Ce cursus reçoit les détenteurs d'une licence universitaire disciplinaire.

3- Référentiel des compétences relatif au CAPES

La faculté des sciences de l'éducation a entrepris de définir un référentiel de compétences relatif au diplômé du CAPES, en l'absence d'un référentiel national,

sachant que les compétences citées ne peuvent être totalement acquises au moment de l'obtention du diplôme, et seront progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement et à la formation continue.

Les compétences :

- a - Compétences d'ordre éthique.
- b - Compétences d'ordre disciplinaire.
- c - Compétences d'ordre didactique.
- d - Compétences d'ordre pédagogique.
- e - Compétences d'ordre réflexif.

a- Compétences d'ordre éthique

- Savoir réfléchir sur les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
- Savoir traduire en gestes professionnels les valeurs de l'établissement.

b- Compétences d'ordre disciplinaire

- Maîtriser les connaissances disciplinaires relatives aux contenus des programmes libanais et français.
- Connaître les programmes et en comprendre l'organisation.
- Avoir conduit une réflexion épistémologique sur son champ disciplinaire.

c- Compétences d'ordre didactique

- Savoir concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans une programmation annuelle ou pluriannuelle (l'élaboration de cette programmation implique que le professeur sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits).
- Savoir justifier ses choix didactiques et confronter ses pratiques à celles de ses collègues.

d- Compétences d'ordre pédagogique

- Connaître le développement de l'adolescent, ses besoins, ses spécificités.
- Savoir conduire la classe et y créer les conditions favorables à la réussite de tous.
- Savoir identifier, comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et proposer des remédiations adaptées.
- Connaître les enjeux, les fonctions, les modalités des différentes formes d'évaluation.

e- Compétences d'ordre réflexif

- Savoir mener, en permanence, une réflexion critique en vue d'améliorer ses pratiques professionnelles.
- Savoir mettre en œuvre sa formation continue.

4- Enseignements :

La faculté a entrepris d'établir la liste des enseignements qui traduisent ce référentiel.

Ceux-ci se déclinent en 4 axes :

- Cours de tronc commun.
- Cours de compléments disciplinaires.
- Cours de didactique de la matière.
- Stages.

5- Cours relatifs aux axes de la formation :

Les cours relatifs aux divers axes sont les suivants :

5.1- Cours de tronc commun

a-Module Pédagogie (6 crédits)

Processus d'apprentissage I (3 crédits)

Processus d'apprentissage II (3 crédits)

b- Module Psychologie (9 crédits)

Psychologie de l'adolescence (3 crédits)

Théories psychologiques de l'apprentissage (3 crédits)

Adolescence et difficultés scolaires (3 crédits)

c- Module Système éducatif libanais et courants pédagogiques (6 crédits)

Système éducatif libanais (3 crédits)

Courants pédagogiques et présupposés philosophiques (3 crédits)

5.2- Cours de compléments disciplinaires : 12 à 15 crédits

Cours à prendre selon la discipline.

5.3- Cours de didactique de la matière :

a- Module Didactique spécialisée (Langue et littérature françaises) :

Les programmes (4 crédits)

Méthodologie 1, le texte (3 crédits)

Méthodologie 2, grammaire (3 crédits)

Didactique et TIC : les différents supports (toutes les disciplines en sciences humaines et sociales) (3 crédits)

Les différents types de travail à l'oral et à l'écrit (4 crédits)

L'évaluation pédagogique et sa philosophie (2 crédits)*

***b-** Module Didactique spécialisée (Maths, Physique, Chimie, SVT)*

Les programmes (par discipline) (4 crédits)

La préparation d'un cours (par discipline) (4 crédits)

Didactique spécialisée des TICE : les différents supports (par discipline) (3 crédits)

Les différents types de travail (toutes disciplines scientifiques) (3 crédits)

L'évaluation pédagogique et sa philosophie (2 crédits)*

Didactique générale des sciences (toutes les disciplines scientifiques) (3 crédits)

6- Questionnements :

Les interrogations qui se posent à la faculté des sciences sur les points suivants :

- Manque de maîtres de stage ayant une formation qui leur permette d'encadrer les stagiaires sur le terrain. Pour cela une formation de maîtres de stages est envisagée dans le cadre du département de formation continue ;
- La question de la professionnalité enseignante au Liban et la non exigibilité de ce diplôme pour enseigner dans les cycles complémentaire et secondaire. La faculté a parmi ses projets de cette année de produire une étude à visée opérationnelle, à ce sujet, comportant des recommandations concrètes en vue de renforcer la professionnalité enseignante ;
- Le manque de conscience de certains établissements scolaires de la nécessité d'engager un personnel qualifié, de peur d'avoir à augmenter son salaire. Cela dans un contexte de grave crise économique. La faculté entreprend, dans la mesure de ses capacités, un travail de sensibilisation auprès des chefs d'établissements ;
- La nécessité de former les formateurs, sachant que les méthodes d'enseignement sont modélisantes et que nos étudiants vont enseigner comme on leur a enseigné.

De là, les rencontres pédagogiques entre enseignants de la faculté, et la fondation du laboratoire de pédagogie universitaire, rattaché à la faculté des sciences de l'éducation, dont un des objectifs est le développement de la pédagogie universitaire.

Les masters en sciences de l'éducation à l'Institut libanais d'éducateurs

Dunia EL MOUKADDAM,
Garine ZOHRABIAN
Institut Libanais d'éducateurs (ILE)
Liban

Rattaché à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, l'**Institut libanais d'éducateurs** a été fondé en 1956. Il est reconnu pour la formation universitaire des enseignants du préscolaire et du primaire et des orthopédagogues. Il est également reconnu pour la formation continue qu'il propose aux professionnels du terrain. Lieu de professionnalisation et de recherche, il veille à consolider les liens les plus fructueux avec des partenaires nationaux et internationaux. Cadre de réflexions, d'interactions et d'échanges, il véhicule les valeurs de la profession et cherche à former des enseignants capables de vivre leur enseignement.

L'ILE assure plusieurs formations :

- La formation initiale pour l'obtention d'une licence universitaire et une licence d'enseignement en sciences de l'éducation, option éducation préscolaire et primaire ou orthopédagogie ;
- La formation supérieure pour la spécialisation et l'obtention d'un Master professionnel en éducation préscolaire et primaire ;
- La formation supérieure pour la spécialisation et l'obtention d'un Master professionnel ou d'un Master recherche en orthopédagogie ;
- La formation continue adressée aux professionnels de l'éducation.

L'ILE a actuellement 2 branches : une à Beyrouth, une à Tripoli au centre d'études universitaires du Liban Nord et une prochainement à Abou Dhabi pour la formation en orthopédagogie.

A - Master professionnel en éducation préscolaire et primaire : option remédiation et encadrement pédagogiques

L'éducateur au préscolaire et primaire détenteur d'un Master professionnel en option : remédiation et encadrement pédagogiques est un enseignant professionnel qui développe une expertise pratique dans le domaine de l'enseignement, analyse sa pratique et s'auto forme en permanence. Il est capable de mener des projets de remédiation pédagogique dans sa classe ou dans son établissement scolaire. Chef de projets de remédiation dans son établissement, il est capable d'encadrer et de soutenir des équipes pédagogiques à cet effet. Evidemment, son expertise pratique relève de ses années d'expérience et de son cheminement professionnel.

Six domaines de compétences sont à la base de la structuration de l'activité professionnelle de l'enseignant détenteur d'un Master professionnel :

- Le domaine de la maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques, de la conception et de la planification de l'enseignement ;
- Le domaine de la gestion de classe, de la régulation, de la remédiation et de la différenciation des apprentissages ;
- Le domaine de l'analyse réflexive, de l'autoévaluation et de l'autoformation ;
- Le domaine de la communication et de l'interaction en équipe ;
- Le domaine des compétences méthodologiques ;
- Le domaine de l'éthique professionnelle.

1 - Compétences disciplinaires et didactiques

Maîtriser un savoir conceptuel et un savoir disciplinaire

- Approfondir les programmes d'études relatifs aux enseignements de base.
- Maîtriser le savoir disciplinaire et les concepts didactiques propres à une discipline.
- Maîtriser la langue d'enseignement, orale et écrite.
- Acquérir une culture didactique et être transmetteur de culture.

Concevoir et planifier l'enseignement

- Concevoir, gérer, adapter et évaluer des séquences et des activités d'apprentissage inscrites dans un projet d'action cohérent.

- Travailler à partir des représentations des élèves, de leurs erreurs et des obstacles à l'apprentissage.
- Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance.

2 - Compétences pédagogiques

Réguler les apprentissages

- Evaluer la progression des apprentissages.
- Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression.

Gérer une classe participative

- Etablir un climat de confiance et de communication.
- Etablir des relations éducatives groupales et individuelles, et des modes de communication favorables à la construction de la personne.
- Adapter le choix des situations d'apprentissage et l'organisation des séances aux besoins du groupe, à leurs réussites et à leurs difficultés, et en fonction de leurs comportements.
- Faire vivre des situations de participation citoyenne, de communication positive.
- Transposer les apports des nouvelles technologies dans l'outillage pédagogique et les techniques d'apprentissage.

Concevoir et faire évoluer des dispositifs de remédiation et de différenciation

- Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en difficulté.
- Mettre en place un processus d'évaluation formative.
- Analyser les résultats et les causes d'erreurs ou de difficultés.
- Etablir des projets de remédiation pédagogique pour un enfant, un groupe, un cycle.
- Mettre à disposition des outils d'aide.
- Développer la conscientisation de l'enfant sur son propre fonctionnement sur son cheminement personnel.
- Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève.
- Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe classe.
- Développer l'apprentissage collaboratif entre les élèves.

3 - Compétences d'analyse réflexive

Gérer sa propre formation continue

- Expliciter et analyser régulièrement ses pratiques professionnelles.
- Etablir son propre bilan de compétences.
- Transférer ses acquis en articulant les fondements théoriques et l'expérience pratique.
- S'engager dans une démarche de développement professionnel.
- Mener une réflexion anticipatrice de changement.
- Partager et confronter ses réflexions avec ses collègues.

4 - Compétences relationnelles

Travailler en équipe

- Participer à l'élaboration ou à la mise en œuvre du projet d'établissement, de projets disciplinaires et pluridisciplinaires, etc.
- Animer un groupe de travail, conduire des réunions.
- Affronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques professionnelles.
- Coordonner avec tous les partenaires.

Informier et impliquer les parents

- Animer des réunions d'information et de débat.
- Conduire des entretiens.
- Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs.

5 - Compétences méthodologiques

- Effectuer une recherche documentaire.
- Identifier les démarches méthodologiques adaptées à la problématique choisie.
- Savoir problématiser.
- Savoir analyser.
- Concevoir, rédiger et présenter un document respectant les normes académiques.
- Faire une présentation orale synthétique.

6 - Compétences liées à l'éthique professionnelle

- Développer le sens éthique et déontologique de l'action éducative.
- Eduquer aux valeurs humaines et sociales et au sens de la loi et de la citoyenneté.
- Assurer son rôle de responsable civique.

La professionnalité de l'enseignement s'articule ainsi autour de méthodologies de conception et de planification, de gestes professionnels, d'attitudes professionnelles et de compétences liées à la production d'écrits professionnels.

Plusieurs dispositifs et modules sont conçus permettant d'allier les différents objectifs de formation :

- Les modules se répartissent ainsi : module de sociologie et de philosophie, module d'affinement et de remédiation disciplinaires, module de conseil et de remédiation, module de pratique professionnelle, module optionnel proposé en fonction des choix de perfectionnement personnel ;

- Les dispositifs favorables à l'évolution des représentations et des compétences professionnelles mis en place se définissent à travers :

- l'exercice d'une activité professionnelle ;
- les situations d'accompagnement individuel (sur le terrain et à l'université) ;
- les situations d'auto et de co-évaluation ;
- les outils d'accompagnement et d'évaluation ;
- la réflexion dans et sur la pratique ;
- l'élaboration de portfolios professionnels ;
- la résolution de problèmes professionnels ;
- la conception, la réalisation et l'évaluation de projets de remédiation ;
- l'articulation théorie/pratique ;
- la rédaction d'un mémoire professionnel.

Le stage professionnel

Le stage professionnel permet à l'étudiant en formation de vivre la réalité de la situation professionnelle dans ses différentes dimensions et de participer à la vie de l'école et aux instances de décisions et de concertation. L'étudiant est appelé à élaborer un projet personnel en conformité avec les objectifs de formation. Son projet de développement professionnel est fondé sur une autoévaluation permanente visant à cibler les objectifs, à canaliser les efforts et à définir la trajectoire. Le dispositif d'accompagnement et

d'évaluation du stage permet à l'étudiant de travailler sur plusieurs aspects de son profil professionnel et de développer son expertise.

- Le portfolio professionnel constitue un outil d'évaluation formative et favorise la pratique réflexive nécessaire à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il regroupe des autoévaluations et des co-évaluations, des projets réalisés ou en perspective, des préparations de séquences ou de séances, des bilans, des analyses de situations, des cadres de référence, des informations sur ses croyances, des auto questionnaires, etc.

- Le cahier de bord dans lequel l'étudiant retrace son cheminement, note ses interrogations, « écrit » ce qu'il fait, ce qu'il pense, ce qu'il ressent et ce qu'il dit. Il y prend du recul par rapport à son vécu et construit le sens au quotidien.

- Le projet de remédiation élaboré à partir d'une situation problème comportementale, relationnelle, didactique, ou multidimensionnelle, en relation avec l'enseignant lui-même, avec un enfant, un ou plusieurs groupes d'enfants. L'identification du problème, l'analyse de la situation et des besoins, l'élaboration du projet, sa réalisation, son évaluation et sa présentation, font partie des compétences fondamentales visées et des temps essentiels du stage.

- Des visites de stage faisant l'objet de situations d'autoévaluation et de co-évaluation formatives sont prévues en deux temps différents : le premier temps correspond au démarrage du stage et vise à expliciter les points forts et les difficultés et à amorcer la réflexion sur l'identification des problèmes, le second constitue un temps de recul par rapport à l'action entreprise et de régulation appropriée à l'évaluation formative.

- Le séminaire de stage assurant un cadre de mutualisation des expériences, d'apprentissage en coopération avec l'autre et d'articulation théorie/pratique. Le séminaire collectif pointe aussi une préparation d'ordre méthodologique liée à la réalisation du projet de stage. Il accompagne le cheminement des étudiants et se déroule d'une façon intensive au début du semestre puis en fonction de leurs besoins et de la co-planification des séances.

- Le référentiel des compétences et les outils d'opérationnalisation et d'évaluation du stage en vue d'actualiser et de perfectionner les capacités d'action.

Le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel constitue un élément essentiel d'autoformation et permet l'articulation des différents plans de formation. C'est un écrit articulé à une pratique professionnelle mise en œuvre par son rédacteur. Il présente les éléments de contexte permettant de comprendre les enjeux, contraintes et ressources de la situation professionnelle. Il permet, sur un objet de travail précis, de prendre une distance par rapport à l'action en recherchant des éclairages théoriques et en mettant en œuvre une

démarche réflexive : questionnement, hypothèses, recherche et expérimentation d'outils ou de méthodes, observation, évaluation. C'est un moyen d'y voir clair sur un problème professionnel identifié et de développer, à son sujet, une attitude professionnelle de résolution de problème » (Le Mémoire professionnel, IUFM de Montpellier, 1998).

L'analyse des pratiques

« L'analyse des pratiques s'est installée comme modalité de formation professionnelle du moment où on a commencé à parler de la professionnalisation du métier d'enseignant ». « C'est un enjeu fondamental de la formation que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. (...) L'enseignant doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement ».

Le séminaire d'analyse des pratiques pédagogiques est assuré dans un cadre précisant les règles éthiques du travail. Les participants sont amenés à renforcer la cohérence de leur activité professionnelle et à clarifier le sens de leurs actions et de leur projet d'enseignement.

Ils développent leurs compétences à :

- effectuer un retour réflexif sur l'expérience en passant du faire au dire, de l'action à la représentation et de la centration à la prise de conscience et au transfert ;
- améliorer les pratiques de l'écriture favorables au changement et à la formalisation du vécu, et susceptibles de mettre à distance les situations difficiles ou conflictuelles ;
- échanger des savoirs, confronter des points de vue différents et augmenter leur potentiel de communication et de réflexion au sein d'un groupe ;
- élaborer des outils d'analyse permettant d'évaluer la pertinence des actions entreprises et de s'auto positionner dans son parcours professionnel ;
- se mettre en situation de projet à partir de la prise de conscience des représentations et des tentatives de compréhension des interactions en classe et au sein de l'établissement.

B- Master professionnel en orthopédagogie

Le master professionnel en orthopédagogie tend à former des **experts** dans **l'intervention éducative** auprès des enfants à besoins spécifiques. Cette intervention peut être aussi bien dans un **contexte spécialisé** (institutions), qu'**inclusif** (écoles régulières ayant un programme d'intégration ou d'inclusion).

La formation assure une professionnalisation dans la prise en charge orthopédagogique de divers types de besoins spécifiques : déficiences visuelle, auditive, intellectuelle et

d'origine neurologique, troubles d'apprentissage scolaire, inadaptations sociales et analphabétisme.

Les **compétences** visées à travers la formation sont multiples :

1- *Compétences orthopédagogiques :*

- Concevoir et mener des PIPs : Plan d'Intervention Personnalisé ;
- Concevoir des projets de remédiation basés sur les compétences des enfants à besoins spécifiques ;
- Etre capable de faire des adaptations de méthodes, de techniques et d'outils d'enseignement ;
- Connaître et maîtriser des outils de travail spécifiques : la langue des signes libanaise, la méthode Braille en arabe.

2- *Compétences méthodologiques :*

- Effectuer une recherche documentaire ;
- Identifier les démarches méthodologiques adaptées à la problématique choisie ;
- Savoir problématiser ;
- Savoir analyser ;
- Concevoir, rédiger et présenter un document respectant les normes académiques.

3- *Compétences relationnelles :*

- Travailler en équipe pluridisciplinaire ;
- Accompagner et soutenir les enfants à besoins spécifiques et leurs familles.

4- *Compétences liées à l'éthique professionnelle :*

- Développer le sens éthique et déontologique de l'action éducative.

Les **débouchés** de cette formation sont multiples.

En détenant un Master Professionnel en Orthopédagogie un professionnel peut être :

- Conseiller pédagogique dans un centre spécialisé ;
- Responsable d'un programme d'intégration scolaire dans une école régulière ;
- Proposer des prises en charge orthopédagogiques spécialisées dans divers domaines liés à différents troubles, déficiences et inadaptations.

C- Master recherche en orthopédagogie

Le master recherche en orthopédagogie vise à former des chercheurs dans le domaine de l'enseignement spécialisé, capables de mener des recherches appliquées aussi bien que des recherche-action. La conception de manuels, de guides, d'outils adaptés dans l'objectif de faciliter l'inclusion des enfants à besoins spécifiques sont parmi les priorités de l'ILE.

Les **compétences** visées à travers la formation sont multiples :

5- *Compétences orthopédagogiques* :

- Concevoir et mener des PIPs : Plan d'Intervention Personnalisé ;
- Concevoir des projets de remédiation basés sur les compétences des enfants à besoins spécifiques ;
- Etre capable de faire des adaptations de méthodes, de techniques et d'outils d'enseignement ;
- Connaître et maîtriser des outils de travail spécifiques : la langue des signes libanaise, la méthode Braille en arabe.

6- *Compétences méthodologiques (de recherche)* :

- Effectuer une recherche documentaire ;
- Identifier les démarches méthodologiques adaptées à la problématique choisie.
- Savoir problématiser ;
- Savoir analyser ;
- Savoir mener une recherche scientifiquement rigoureuse ;
- Concevoir, rédiger et présenter un document respectant les normes académiques.

7- *Compétences relationnelles* :

- Travailler en équipe de recherche ;
- Travailler avec des enseignants-chercheurs.

8- *Compétences liées à l'éthique professionnelle* :

- Développer le sens éthique et déontologique de l'action éducative.

Les **débouchés** de cette formation sont spécifiques.

En détenant un master recherche en orthopédagogie, un orthopédagogue peut être :

- Un chercheur dans le domaine des sciences de l'éducation ;
- Un enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur.

La formation d'enseignants entre idéal et réalité

Une approche focalisée sur l'organisation et la gestion du DFICE (Département de la Formation Initiale et Continue d'Enseignants) et sur la réforme réelle du processus de la formation comme une conséquence de la recherche

Rodica Mariana NICULESCU, Doina USACI,
Université de Transilvania, Roumanie

Notre papier se focalise sur la présentation de l'organisation et de la gestion du DFICE (Département de la Formation Initiale et Continue d'Enseignants) en Roumanie avec des considérations sur la réforme réelle du processus de la formation comme une conséquence de la recherche.

1. Des niveaux de la gestion du département de la formation initiale et continue d'enseignants (DFICE).

1-1. Le niveau national

La gestion du DFICE dépend de la gestion générale de la formation d'enseignants en Roumanie et dans d'autres pays.

a. La stratégie institutionnelle pose plusieurs questions

1. *Les DFICES resteront-ils les seules structures institutionnelles pour la formation d'enseignants ?*

Dans des différents systèmes éducatifs il y a des alternatives organisationnelles de la formation d'enseignants. Toutes les expériences n'ont pas démontré leur validité.

2. *Est-il nécessaire que la formation initiale et continue d'enseignants reste au niveau universitaire ?*

Nous croyons que oui, mais avec un vrai changement de la mentalité et de la stratégie.

3. *Est-il possible que d'autres structures institutionnelles ou organisationnelles puissent faire cette formation ? Quelles seraient les conditions d'efficacité ?*

Pour la formation continue nous pensons que cela est souhaitable mais nous croyons toujours que c'est à l'université que doit-être faite la formation initiale, de façon innovante et plus efficace.

4. *Quel est le lieu de la formation d'enseignants au sein de l'université ?*

Formel, le lieu est bien précisé, mais psychologiquement le DFICE est marginalisé.

5. *Quel est le statut de l'enseignant dans la société et quelle est la motivation des étudiantes pour la profession didactique ?*

En Roumanie, et pas seulement, le statut de l'enseignant n'est pas très bien valorisé.

b. La stratégie du processus de la formation peut être analysée parmi les aspects suivants :

b.1. la philosophie du recrutement :

Il n'existe pas une philosophie bien déterminée du recrutement.

b.2. les programmes d'études ratifiés pour « le module pédagogique » :

La stratégie et le curriculum de la formation initiale et continue ont été beaucoup changés. Nous croyons qu'il est nécessaire d'avoir une compatibilité entre les curricula de différents systèmes éducatifs pour avoir la possibilité d'échanges universitaires et pour créer la chance d'une formation efficace dans le contexte de la globalisation.

1-2 Le niveau de l'université

La gestion du DFICE *dépend de la gestion générale de l'université et, premièrement, de la position et du statut du DFICE au sein de l'université.*

La gestion du DFICE se confronte à quelques difficultés :

- Le DFICE enseigne à un grand nombre d'étudiants qui viennent de toutes les facultés de l'université. Ils choisissent l'option pour la formation didactique en première année et il faut parcourir l'ensemble de la formation, pendant les premières quatre années d'études, en correspondance avec le curriculum de la formation d'enseignants qui est établi au niveau national. Le DFICE de Brasov, à l'Université Transilvania, enseigne à environ 5000 étudiants qui suivent les cours de notre faculté pendant une année universitaire ;
- Le DFICE travaille avec des professeurs titulaires de l'université, mais aussi avec des enseignants collaborateurs ;
- Il faut que le DFICE collabore avec des établissements scolaires (des écoles primaires, secondaires et des lycées) pour la pratique pédagogique des étudiants et cette collaboration est vraiment difficile dans des conditions et des règles pas très bien définies ;
- Le DFICE enseigne aussi aux gens qui ont fini leurs études universitaires de spécialité, sans obtenir le certificat d'enseignant et qui demandent la formation comme enseignants dans la formule post-universitaire (environ 400 chaque année, dans notre DFICE) ;
- Le DFICE collabore avec les inspectorats scolaires et avec le Ministère de l'Education et de la Recherche pour l'organisation et le déroulement des activités diverses de la formation continue des enseignants.

La gestion du DFICE pose des problèmes multiples à cause de :

- du grand nombre d'étudiants, de « clients » ;
- de la diversité des relations de travail au sein de l'université ;
- de la diversité des relations de travail avec les structures externes impliquées dans l'activité spécifique du DFICE ;
- du statut du DFICE au sein de l'université ;
- du fait qu'il soit un département qui prépare pour une profession pas très attractive ;
- du fait qu'il y ait des cours optionnels qui trouvent avec difficulté une place dans les horaires des différentes facultés ;
- du fait qu'il soit difficile aussi d'enseigner dans des bâtiments différents de l'université, en travaillant avec des étudiants des facultés données, quand l'horaire laisse seulement quelques minutes entre les cours ;
- de la nécessité de trouver des collaborateurs externes dans les conditions financières pas du tout attractives.

Dans ces conditions le directeur du DFICE (qui chez nous, à Brasov, fait partie du conseil de la direction de la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation qui a intégré le DFICE) doit :

- être très ferme et fort au sein du conseil général de l'université ; il fait partie, de droit, de ce conseil ;
- être un bon manager des relations humaines ;
- être un bon exemple comme professeur, parce que ça c'est, premièrement, sa profession.

Le secrétariat du DFICE doit :

- être très bien organisé ;
- être très efficace ;
- avoir des gens avec une très bonne formation dans le domaine des relations humaines.

2. Le DFICE dans « LA PYRAMIDE » universitaire.

(Une métaphore du lieu et du rôle de la formation d'enseignants dans et pour l'université et aussi, pour le système éducatif entier).

Nous vous proposons la métaphore **de la pyramide** avec l'intention de l'utiliser dans le contexte analogique suivant : la position et le rôle de la formation d'enseignants dans et pour l'université et pour le système éducatif entier.

La formation d'enseignants peut être considérée comme une des sept merveilles du monde : la pyramide de Kheops, car c'est « une merveille » d'avoir la profession didactique, les compétences d'éduquer efficacement les gens (les plus jeunes ou les

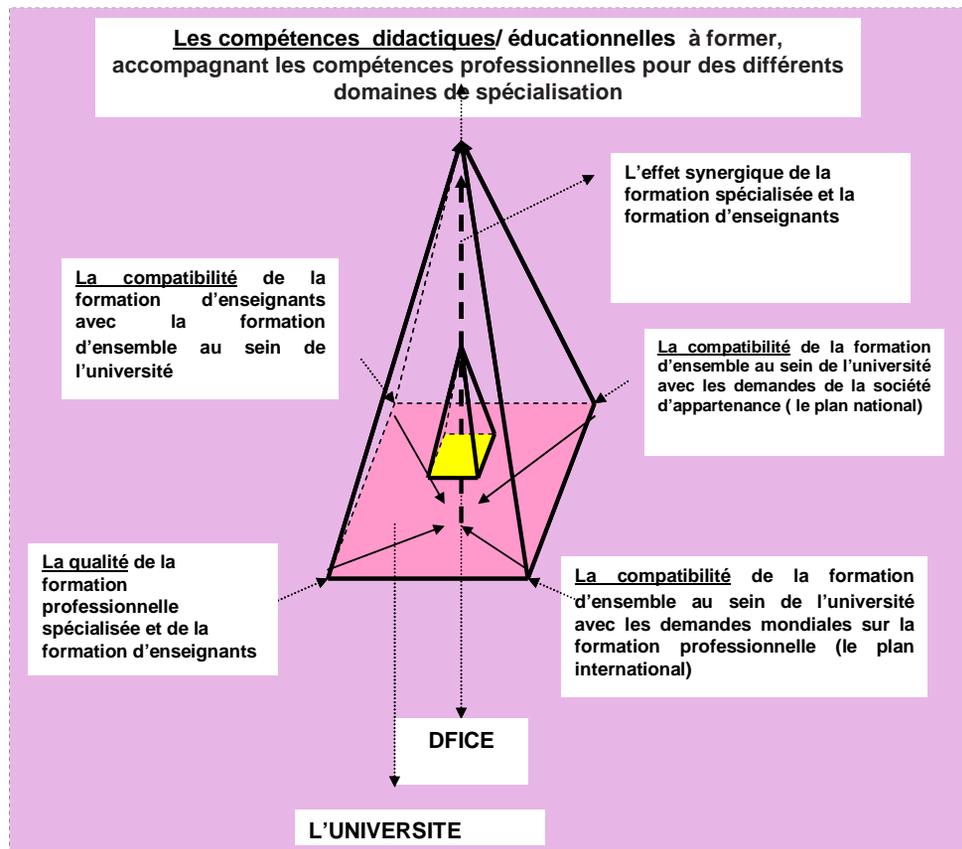
adultes). L'éducation est ancienne comme les pyramides. La formation d'éducateurs doit avoir la même perfection que la perfection de la pyramide (Fig. 1).

La formation pour la carrière didactique – une pyramide parfaite ou à parfaire

La formation pour la carrière didactique peut être vue comme une pyramide : une démarche complexe par sa structure, son histoire, ses fonctions déjà découvertes et qui sont encore en train d'être découvertes.

Nous avons considéré que les pyramides de Guzeh avaient le rôle de modifier l'état de conscience, dans le sens de l'adapter aux paramètres optimaux présumés par la construction elle-même et de la conférer des hautes expériences spirituelles. *Est-ce que nous pouvons faire le même raisonnement pour la formation d'enseignants ?* Nous croyons que oui.

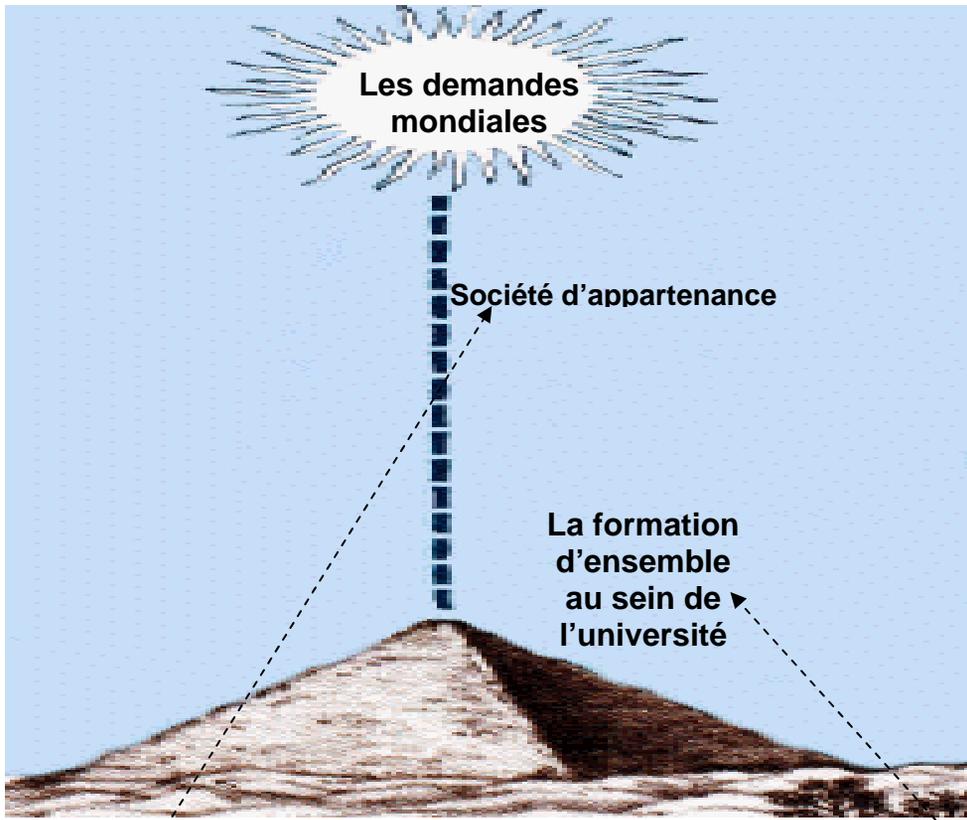
Fig. 1 : « Les pyramides ».



Les quatre angles de la base de la pyramide sont dirigés vers les quatre points cardinaux. Nous pouvons considérer comme points cardinaux de l'insertion du DFICE au sein de l'université les idées suivantes :

- La compatibilité de la formation d'ensemble au sein de l'université avec les demandes de la société d'appartenance (*le plan national*) ;
- La compatibilité de la formation d'ensemble au sein de l'université avec les demandes mondiales sur la formation professionnelle (*le plan international* en termes de mondialisation et globalisation) ;
- La compatibilité de la formation d'enseignants avec la formation d'ensemble au sein de l'université ;
- La qualité de la formation professionnelle spécialisée et la formation d'enseignants.

Fig. 2 : La qualité de la formation professionnelle spécialisée et la formation d'enseignants.



Le schéma de base de la construction de la pyramide peut être exprimé par les demandes de Bologne pour les deux structures organisationnelles. La formation des enseignants semble être un aspect fondamental pour l'évolution de la société humaine (Fig. 2).

L'effet de pyramide est un des mystères de la pyramide. Ils ont dit que l'emplacement



d'un germe dans le centre de la pyramide avec une distance de $\frac{2}{3}$ point haut et $\frac{1}{2}$ distance de la base, prouve l'effet que la pyramide exprime par les propriétés spéciales du germe. Nous avons établi la position de la petite pyramide (le DFICE) exactement comme ça, parce qu'il est nécessaire, selon notre opinion, que les compétences éducationnelles/didactiques doivent être vraiment spéciales.

Pour obtenir cet effet il est nécessaire de trouver les directions les plus efficaces de la formation initiale et continue des enseignants.

C'est l'idéal mais la réalité est un peu trop éloignée de cet idéal, dans notre université en tout cas. Pourquoi ? Parce qu'il semble que la formation didactique soit considérée comme un appendice, comme quelque chose de peu important. La première place est occupée par la formation spécialisée, ce qui est vrai si nous ne parlons pas de gens qui veulent enseigner.

3. Formation initiale et continue des professionnels dans le secteur de l'éducation.

La formation initiale d'enseignants doit être reconsidérée dans ce moment premièrement parce que les systèmes éducatifs partout dans le monde souffrent des échanges importants et, il est normal, que le profil de compétences du professeur souffre des échanges dans le même temps.

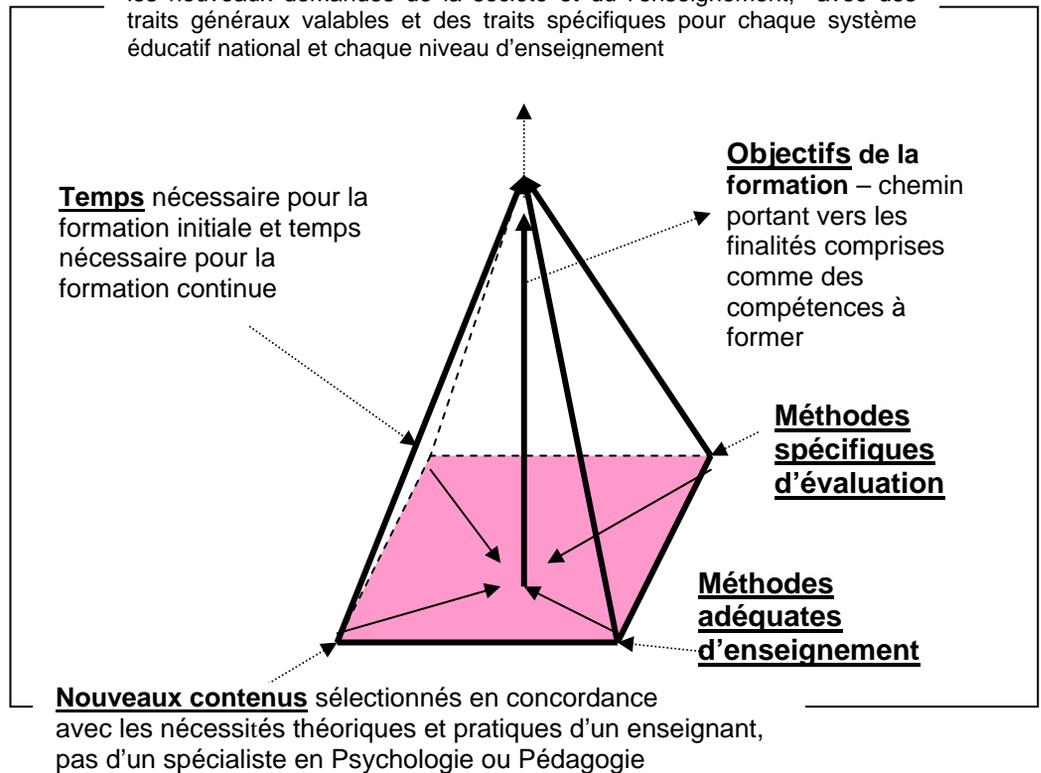
Est-il possible de développer un profil de compétences communes pour tous les enseignants francophones et en général pour les professeurs dans le monde ? Quelles peuvent être les liens communs majeurs de ce profil de compétences ? Ça peut être un sujet intéressant de recherche. Le développement d'un profil général de compétences peut devenir le noyau d'une démarche qui vient soutenir les échanges possibles entre les ressources humaines des différents systèmes éducatifs. Notre faculté, par nos jeunes collègues, a commencé une recherche dans ce domaine.

La recherche est centrée sur le profil de compétences *d'un enseignant inventif, capable de faire une réforme éducationnelle réelle*. Ils ont été départagés par leurs capacités spécifiques sur quatre directions : comme enseignant, comme maître d'apprentissage, comme créateur

du curriculum, comme évaluateur. Ces directions avec leurs spécificités, départagées par la recherche, peuvent être le point de départ de la recherche proposée précédemment. La formation initiale d'enseignants est seulement la première étape dans leur formation. L'existence d'une continuité conceptuelle et stratégique entre les deux étapes est nécessaire. Malheureusement, dans le monde, la formation continue est réalisée par des formes et moyens vraiment différents.

Nous proposons un modèle possible de la construction du curriculum de la formation initiale et continue (Fig. 3):

Fig. 3 : **Un nouveau profil de compétence du professeur** en concordance avec les nouveaux demandes de la société et du l'enseignement, avec des traits généraux valables et des traits spécifiques pour chaque système éducatif national et chaque niveau d'enseignement



1. Quelques directions nécessaires au sein de la réforme.

Nous présentons quelques orientations au sein de la réforme, considérées comme des points de débat :

- *Continuité et nouveauté dans les contenus :*

La formation initiale doit être focalisée sur des contenus de base en psychologie de l'éducation, en pédagogie et en méthodologie d'enseignement et doit être concernée par l'organisation d'une pratique pédagogique vraiment efficace.

La formation continue doit être concentrée sur des nouveautés dans tous les domaines déjà mentionnés.

- *Continuité et nouveauté dans la méthodologie :*

Il ne faut pas oublier que les étudiants qui se préparent comme futurs enseignants sont de jeunes adultes et la méthodologie de la formation doit être une méthodologie de la formation des adultes, active et interactive, concernée de valoriser l'expérience et la formation spécialisée des étudiants.

- *Continuité et nouveauté dans l'évaluation :*

Une évaluation transparente, avec le rôle de motiver les étudiants, de devenir un modèle pour eux comme futurs évaluateurs.

Toutes les activités de gestion peuvent être développées, peuvent gagner en efficacité à condition d'avoir la possibilité d'échanger leurs expériences avec des structures similaires au niveau national et international.

La professionnalisation, au travers du portfolio, dossier d'apprentissage, dans la formation des maîtres du secondaire

Bernadette NOËL

Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM)
Belgique

Introduction

«Lorsqu'elle accompagne des dispositifs de formation interactifs, l'écriture réflexive s'avère un outil puissant de professionnalisation où l'étudiant en (trans)formation, co-construit des savoirs, développe son identité professionnelle et révèle un discours propre dans lequel il se positionne.» (Deum, 2006, p. 1). La formation initiale des maîtres du secondaire supérieur valorise le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994), capable de s'adapter à des situations d'enseignement toujours plus complexes, par l'analyse critique de ses propres pratiques. Il prendra de la distance par rapport à ces dernières, s'interrogera sur ses propres conceptions de l'enseignement/apprentissage, sur ces actions et pourquoi il les pose.

Le développement professionnel se réalisant principalement dans et par les pratiques, il nous a semblé pertinent de favoriser les réflexions individuelles sur celles-ci, de stimuler l'explicitation (métacognition) d'un cheminement pédagogique différencié, tout au long de la formation. Cette prise de recul à travers l'usage du portfolio entamée dans un programme de formation initiale est fondamentale chez de futurs enseignants pour qu'ils puissent faire vivre à leurs élèves cette démarche réflexive et s'en préoccuper pour eux-mêmes durant toute leur vie professionnelle.

«Dans la conception de l'outil que nous avons adopté, le portfolio sera un dossier d'apprentissage cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'apprenant, sélectionnés et commentés par lui à des fins d'évaluation (Noël, 2005, adapté de Simon et Forgette-Giroux, 1994)».

C'est au travers du portfolio que nous tentons donc de développer l'identité professionnelle du futur enseignant, de faire émerger ses représentations du métier d'enseignant, de favoriser sa prise de recul (métacognition), de faire de l'évaluation une pratique faisant sens pour lui et le rendant davantage responsable de sa formation. Le portfolio est considéré comme un outil d'évaluation formative (et soutenant en même temps l'évaluation certificative) fondé sur l'autoévaluation, qui aide l'apprenant à

apprendre. Dans son portfolio, le futur maître fait montre de sa connaissance de soi, intègre la théorie à la pratique. Cet outil s'inscrit dans une perspective cognitive et constructiviste en mettant l'accent sur les démarches, les processus d'apprentissage et la réflexion qui les sous-tendent.

De plus, plutôt que d'évaluer la restitution des savoirs didactiques (les savoir-faire et les attitudes étant par ailleurs évalués à l'occasion des stages d'enseignement), il nous a semblé plus pertinent de tenter d'évaluer leur construction par l'apprenant. C'est pourquoi ce dossier d'apprentissage fait également l'objet d'une présentation orale, sanctionnant le cours de didactique, en fin de formation. Ajoutons qu'une compétence à l'écriture est prérequis dans la rédaction de ce dossier et qu'elle n'est pas toujours parfaitement maîtrisée, même par des diplômés universitaires.

Contexte et description du portfolio

Le public des futurs enseignants dont nous assurons la formation en tant que responsable du programme, regroupe des profils forts hétérogènes : enseignants déjà en activité mais pas encore diplômés, étudiants sortant directement du 2e cycle ou en voie de le terminer, et essentiellement, adultes engagés dans le secteur privé et désireux de changer d'orientation professionnelle. La formation peut s'étaler de un à quatre ans au plus.

Le portfolio proposé aux futurs enseignants est largement inspiré des « livrets personnels de réflexivité » conçus par Donnay (2000-2001) dans le cadre d'un programme semblable de formation de formateurs. L'outil est distribué à chaque futur agrégé à l'occasion d'un entretien d'inscription au programme de l'agrégation et est disponible dans une version électronique qui permet à l'étudiant d'adapter son discours, comme il le souhaite, aux différentes rubriques qui lui servent de schéma inducteur sans être limitatives (possibilité d'élargir les zones de réponses à remplir, de permuter l'une ou l'autre partie ou rubrique, etc.).

Il se compose de trois grandes parties : la première partie concerne l'identité personnelle du futur enseignant et reprend sept questions (ou rubriques) auxquelles ce dernier est amené à répondre à plusieurs reprises : en début de formation (lors de notre première rencontre), avant les stages, en cours de stages, à l'occasion du « séminaire d'intégration des stages » et au cours de « didactique » ainsi qu'en fin de formation. L'apprenant est invité à décrire son image du métier d'enseignant, à faire émerger ses représentations sur ce métier qu'il va embrasser. Dans cette première partie, il devra également se rappeler trois situations où il a eu le sentiment d'avoir appris et trois autres vécus de « relations pédagogiques ».

La deuxième partie intitulée « mon autoévaluation », demande au futur enseignant de faire le point sur sa formation en rédigeant une synthèse personnelle qui intègre ses apprentissages professionnels et les difficultés rencontrées, tient compte des acquis conceptuels et théoriques favorisant la théorisation de ses observations, jugements et pratiques de stages ou en situation réelle de classe. Enfin, la dernière partie requiert l'avis du maître de stage relatif à l'autoévaluation à laquelle le stagiaire est arrivé. La communication « Le portfolio comme dossier d'apprentissage dans la formation des enseignants du secondaire » présentée au Colloque de l'ADMEE (Noël, 2005) reprend plusieurs exemples issus de la pratique du portfolio.

Les représentations du métier d'enseignant

PREMIERE PARTIE

1. Pourquoi « enseigner » ?

Selon Robert (2006), qui corrobore entièrement les dires de nos étudiants recueillis, depuis cinq années, au premier cours de « didactique », « le choix d'enseigner peut résulter d'une première expérience dans un secteur d'activité stressant et hyper compétitif et de la volonté de se réorienter. Enseigner peut aussi constituer un projet où l'enseignement sera une activité complémentaire à une autre activité professionnelle. Il peut aussi s'agir d'un projet à long terme ou simplement de tester ses capacités d'enseigner en attendant d'autres opportunités » (p.44).

2. Etre un bon enseignant, c'est...

La première question reprise dans notre portfolio, vise à recueillir la vision de l'enseignement qu'a le futur agrégé à divers moments de sa formation : comment vous voyez-vous enseigner ? Etre un bon enseignant, c'est...

- Transmettre des connaissances ou enseigner ce qu'on connaît ;
- Il s'agit là d'une représentation partagée par la majorité des étudiants en début de formation, qu'ils soient déjà enseignants ou qu'ils n'aient jamais enseigné.
- Maîtriser la matière ;
 - Motiver les élèves, susciter leur intérêt ;
 - S'adapter à la classe, être à l'écoute de ses élèves ;
 - Maintenir un bon climat de classe et une certaine discipline ;
 - Disposer de qualités pédagogiques, être dynamique, clair, structuré et compétent.

Ce sont là des qualités reconnues comme très importantes et cela, quel que soit le profil de nos étudiants. Nous illustrerons notre propos par quelques représentations

(verbatim) exprimées par nos étudiants, en début de portfolio, soit avant les stages, soit en fin de formation.

« *Septembre 2005*

Lors du premier cours de didactique, nous avons travaillé sur les motifs du choix de carrière. Nous avons aussi établi une grille de catégorisation d'un(e) bon(ne) enseignant(e). Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Quelles qualités dois-je posséder pour être une bonne enseignante ? Être patiente, avoir de l'empathie, respecter les autres, prendre de son temps pour le consacrer aux élèves ou aux préparations, être tolérante tout en ayant de l'autorité, être dynamique et motivée, pédagogue, psychologue, connaître la matière, être cultivée, être capable de me remettre en question ainsi que la méthodologie utilisée, être capable de me mettre au niveau des élèves, avoir de l'humour, observer mes élèves, les écouter et pouvoir discuter avec eux, être créative, imaginative, être capable de m'adapter aux élèves et aux situations, et bien d'autres choses encore... ».

« *Après avoir réalisé mes stages...*

Durant ces stages, j'ai côtoyé les élèves de quatre classes, je ne me suis pas comportée de la même façon avec chaque classe. J'ai dû adapter mon comportement, chaque groupe classe étant différent des autres (...) Après avoir discuté avec mon superviseur et mes maîtres de stages, il ressort que mon souci principal est la compréhension des élèves. J'en suis consciente et je n'envisage pas les choses autrement sinon à quoi bon être enseignante ? (...) Lors de la préparation de chaque leçon, je me pose les questions suivantes : « Comment dois-je dire les choses pour dès le départ capter leur intérêt ? ».

« *Qu'est-ce qui peut les attirer dans ce que nous allons voir ? ».*

« *Comment les intéresser et les motiver à aller plus loin dans l'apprentissage ? » ».*

« *Fin septembre 2004 alors que je n'avais pas encore commencé à enseigner dans le secondaire et que je débute les cours d'agrégation, j'avais écrit : Je ne veux surtout pas enseigner comme certains professeurs que j'ai connus : préparer un cours et le resservir d'année en année ».*

« *En fin de formation et après avoir enseigné deux ans, la complexité du métier d'enseignant commence à m'apparaître, il me semble que je serai parfaitement à l'aise quand je serai devenue un professeur :*

- *bon pédagogue qui trouve toujours le moyen d'intéresser sa classe,*
- *spécialiste des matières enseignées et habile à la mettre à la portée de ses élèves,*
- *animateur qui conduit naturellement chacun à travailler individuellement ou en groupe, capable de gérer les conflits (ou de se laisser interpellé),*
- *créatif, initiateur de projets intéressants,*
- *habile à travailler en équipe, avec ses collègues,*
- *toujours prêt à se remettre en question,*
- *et...d'autres choses sans doute ».*

En septembre 2004, le même futur agrégé évoque une situation de formation de quatre jours qu'il devait assurer dans le cadre de sa fonction d'analyste système. Habitué à

donner régulièrement ce type de formation, il propose, en 2001, à un groupe faisant partie de la même société, l'introduction à ce type de cours... et reçoit un accueil glacial ! En effet, tel que préparé, le cours ne correspond pas aux attentes de ce groupe. Très mal à l'aise, à la pause, le formateur décide de changer l'organisation du cours, la disposition du local, en regroupant les participants avec des fonctions semblables autour d'un même PC, suivant un ordre logique du flux commercial, en construisant le cours ensemble, à la satisfaction de tous... L'auteur tire alors quelques enseignements de la situation tels que :

« On peut toujours renverser une situation compromise au départ (...); il faut rester proche des attentes de son public (...); les faire travailler ensemble m'a aussi fortement aidé (...); tout cela n'aurait cependant pas fonctionné si je n'avais eu une excellente connaissance du système à enseigner (...); je n'avais vu qu'une petite partie de la matière prévue...mais lors de l'évaluation finale, aucun participant ne m'en a fait grief. Mais comment cela sera-t-il perçu si cela se produisait aussi lorsque j'enseignerai dans les écoles ?

Trois ans après cette expérience, (...) je réfléchis à mes représentations d'un bon enseignant : besoin de créer un climat favorisant l'apprentissage en établissant de bonnes relations avec les élèves, l'autorité devrait naturellement découler du dynamisme, de la motivation, de la créativité de l'enseignant ».

En début de formation, une future enseignante parle des valeurs qui sont, à ses yeux, essentielles à véhiculer dans ses enseignements futurs :

« En ce qui me concerne, les valeurs les plus importantes sont le respect et l'honnêteté (...) En tant que future enseignante évoluant dans un lieu de socialisation comme l'école, mon souhait est de transmettre ces valeurs ».

A l'occasion de chacun de ses stages, elle ajoute : *« Je me suis procurée le règlement de l'école pour voir quel était mon rôle, mes devoirs et mes limites ».*

A la suite de ces sept questions, l'enseignant ou futur enseignant est amené à se rappeler trois situations vécues personnellement dans un passé proche ou lointain où il a eu le sentiment d'apprendre ou d'avoir appris. Il s'agit de décrire le plus « factuellement possible » un vécu sans l'interpréter, sans ajouter de jugements a posteriori. Il procédera ensuite à une analyse des récits choisis (comment expliquez-vous que vous ayez appris ? Si vous deviez caractériser les conditions qui paraissent favorables (ou au contraire défavorables) à vos apprentissages, que diriez-vous ? Quelles leçons en tirez-vous pour l'apprentissage de vos élèves ?). De la même manière, nous lui demandons d'évoquer, pour les analyser ensuite, trois vécus liés à « la relation pédagogique » puisqu'être enseignant, c'est d'abord entrer en relation avec des élèves.

Certains futurs agrégés consacrent beaucoup de temps et d'énergie à rédiger cette partie du portfolio qui implique pour eux une description minutieuse de leurs sentiments, des émotions vécus à ces moments-là :

« Il est fort difficile de faire un choix... Car tellement de situations m'ont procuré le sentiment d'avoir appris... Personnellement, « apprendre », c'est l'histoire de toute une vie. Je ne me lève pas le matin en me disant que je connais tout sur tout et que je ne veux surtout rien apprendre de nouveau (savoirs, savoir faire, savoir être, savoir devenir sont des ressources qui sont à mon sens inépuisables). Contrainte de faire, néanmoins, trois choix parmi toutes les situations vécues, j'ai essayé de retenir trois situations qui ont eu des répercussions importantes dans certains de mes choix de vie, sur mon échelle de valeurs ».

Nous reconnaissons « la posture du questionnement » observée par Jorro (2004) dans des situations d'analyse de leurs pratiques par des enseignants. L'étudiante abandonne ses défenses, se sent en confiance avec nous et met à plat ses forces et ses faiblesses. Une autre nous confie :

« Dans chacune des trois situations que j'ai choisi de décrire, je constate que dans au moins deux des trois cas :

- *Je me suis retrouvée face à un problème à résoudre, un objectif précis à atteindre.*
- *J'étais moi-même le demandeur de l'apprentissage, on ne m'a pas forcée, j'étais motivée.*
- *Ce que j'ai appris était des choses en relation directe avec ma vie d'élève ou professionnelle. J'ai appris parce que cela avait un sens pour moi au moment où j'ai voulu apprendre.*
- *Je me suis retrouvée dans des situations où j'ai été forcée d'être active et non pas simplement dans une position où je pouvais me contenter d'écouter.*
- *J'ai eu immédiatement l'occasion de mettre en pratique ce que j'avais appris ».*

Cette future enseignante met en évidence plusieurs conditions favorables à tout apprentissage : motivation de l'apprenant, objectifs précis à atteindre, activité dans l'apprentissage, relation pédagogique positive, respect réciproque de l'apprenant et de l'enseignant, etc.

Les situations d'apprentissage et de relations pédagogiques les plus fréquemment évoquées sont liées à un vécu scolaire, tant relevant de l'enseignement fondamental que du secondaire, parfois aussi à l'université et en cours d'agrégation. Nous relevons quasiment autant de vécus positifs que négatifs en ce qui concerne les relations pédagogiques en contexte scolaire ou hors de l'école.

DEUXIEME PARTIE : « Mon autoévaluation »

Dans cette partie, le futur agrégé devrait répondre à des questions telles que : mes objectifs de départ sont-ils atteints ? Dans quelle mesure ? De cette réflexion sur moi-même, je retiens... ? Quels sont mes points forts ? Que puis-je encore améliorer ?

Quand nous parlons d'autoévaluation, nous faisons référence à l'« autoquestionnement » (et non l'« autocontrôle ») au sens où Rouiller et Pillonel (2004), citant Vial, le conçoivent, c'est-à-dire qui interroge le sens donné à un projet professionnel. En effet, il s'agit bien de cela, en rédigeant son portfolio, le futur agrégé doit développer une compétence d'autoquestionnement traduisant sa réflexivité (métacognition) :

les futurs agrégés, dans leur portfolio, sauf un cas depuis cinq ans que le programme fonctionne, confirment leur vocation d'enseignant. Ils comparent leurs objectifs de départ avec ceux qu'ils considèrent comme maîtrisés après la formation :

« Un des grands acquis depuis mes débuts dans l'enseignement, c'est de ne plus tricher avec les élèves. Avant j'essayais de leur cacher ce manque d'expérience par divers stratagèmes. Maintenant, je vise l'authenticité et j'avoue mes faiblesses. Je n'hésite pas à leur expliquer mon cheminement.(...) Il convient de leur expliquer que tout ne peut être maîtrisé, et qu'il faut pouvoir s'adapter aux circonstances (...) ».

La plupart évoque succinctement le lien entre les cours (plus) théoriques et la pratique. Quelques-uns cependant, de plus en plus nombreux, passent au peigne fin chacun des enseignements suivis en mettant en évidence les éléments qui les ont le plus marqués et qu'ils vont essayer d'intégrer dans leur métier.

« Avant tout chose, je considère le cours de théories de l'apprentissage comme un des plus importants dans mon cursus d'agrégation car il m'a permis d'élargir mes connaissances en matière de pédagogie. Les différents thèmes abordés m'ont régulièrement interpellée sur mon métier d'enseignante et ont suscité l'envie d'adapter encore plus mes moyens et méthodes d'apprentissage, au service d'une meilleure qualité de l'enseignement proposé aux élèves.(...) Paradoxalement, pour d'autres, n'ayant pas encore été confrontés à des situations réelles et personnelles d'enseignement, ils considéraient ce cours comme « trop théorique » alors que pour moi, il est au contraire « très pratique » ! (...) ».

TROISIEME PARTIE : l'avis du (ou des) maître(s) de stages par rapport à « l'autoévaluation » du stagiaire

Jusqu'à cette année, peu d'agrégés sollicitaient l'avis de leur(s) maître(s) de stages par rapport à leur « autoévaluation ». Jusqu'à présent, nous restions peu exigeante vis-à-vis

de la présence de cette lecture par un autre enseignant. Nous accordions un « + » à ceux qui ont accepté de jouer le jeu jusqu'au bout, sans pénalité pour les autres. Depuis cette année, tous les futurs agrégés intègrent à leur portfolio l'avis d'un, voire de tous leurs maîtres de stages et nous tenons compte de leur présence dans le travail. Enfin, quelques étudiants ajoutent au portfolio une (ou plusieurs) annexe(s) : pour certains, il s'agira d'une préparation de leçon de stages particulièrement appréciée par le superviseur ou le maître de stage et ayant donné lieu à un apprentissage efficace des élèves ; pour une autre, future agrégée déjà enseignante, il s'agira de photos représentatives de projets de classe ou d'école menés avec ses élèves et en partenariat avec des collègues.

Conclusion et perspectives

Notre expérience en la matière est encore fort récente : cinq cohortes d'agrégés ne sont pas suffisantes pour « rôder » un système d'évaluation qui nous était peu familier jusqu'alors. De nombreuses questions se posent encore auxquelles nous ne pouvons apporter que des réponses partielles qui ne nous satisfont pas totalement. L'une d'entre elles concernent la contribution du portfolio au développement professionnel du futur diplômé.

Quels sont les apports et les limites de notre outil en la matière ? Si ce dispositif doit favoriser in fine l'autonomie du futur enseignant, ce dernier doit être néanmoins accompagné dans sa démarche de sorte qu'il puisse se construire un habitus de pratique réflexive sur ses propres pratiques et sur son futur métier. Cet accompagnement se traduit de différentes manières et à des degrés divers. Ainsi, à l'occasion du « séminaire d'intégration des stages », le formateur évoque régulièrement des éléments qui peuvent venir enrichir le portfolio de chacun ; à l'agrégation, chaque enseignant insiste sur l'auto-observation, l'autoévaluation ..., dans un partage de dispositifs et de pratiques proposés par les participants. L'accompagnement se fait essentiellement à travers le cours de « didactique », cours d'intégration des différents enseignements du programme et donné en lien avec les pratiques du terrain, dont chaque séance (cela se pratique de la même façon au cours de « théories et modèles de l'apprentissage ») débute par une émergence des représentations spontanées individuelles par rapport à chaque nouveau concept que nous abordons aux séances, par la confrontation des représentations émergées en petits groupes ; à cette occasion, chacun explicite aux autres son point de vue favorisant ainsi les conflits sociocognitifs propices à déstabiliser un point de vue erroné ou incomplet pour installer une représentation plus scientifique du concept. Néanmoins, la mise à distance métacognitive pourrait être améliorée lorsque nous constatons que trop

d'étudiants encore rédigent la version finale de leur portfolio en toute fin de processus, immédiatement avant de présenter l'évaluation certificative. Nous avons également suscité des séquences d'évaluations mutuelles, sur la base de la présentation de portfolios en construction mais elles ne se sont finalement pas réalisées, se limitant à quelques questions/réponses sur le portfolio au niveau de la présentation, voire du contenu. Enfin, les deux dernières séances de ce cours sont dédiées aux rendez-vous individuels réservés aux agrégés qui terminent leur cursus et qui sont donc amenés à défendre leur portfolio dans les semaines qui suivent.

Les étudiants, lors de l'entretien d'évaluation certificative, voire dans l'introduction de leur travail, soulignent fréquemment la nouveauté de la démarche d'introspection suscitée à travers le portfolio, recul nécessaire à l'autoévaluation requise. Ces mêmes étudiants ajoutent qu'ils sont à présent convaincus de la pertinence du travail de réflexion sur soi, sur ses représentations et ses pratiques qui leur incombe lors de la rédaction du portfolio.

Cet accompagnement, qui reste néanmoins fort limité, suffit-il à installer les compétences que nous visons ? Les contraintes liées au manque de temps et aux ressources humaines réduites ne nous permettent cependant pas d'envisager un accompagnement plus soutenu.

Références bibliographiques

- Allal, L. & coll. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.20 n°3, 5-31.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.20 n°1, 1-22.
- Deum, M. (2005-2006). *De la coconstruction de savoirs à la professionnalisation au travers du portfolio*. Mémoire en sciences de l'Education, ULg, Liège.
- Donnay, J. (2000-2001). *Livrets personnels de réflexivité*. Namur : FUNDP.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.27 n°2, 33-47.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Noël, B. (2005). « Le portfolio comme dossier d'apprentissage dans la formation des enseignants du secondaire », communication présentée au 18^e Colloque de l'ADMEE à l'IUFM de Reims, Reims.
- Robert, J. (2006). Le suivi de l'agrégation en sciences commerciales : perspective « utilitariste » ou « vocationnelle » ? *Puzzle*, bulletin n°20, 44-46.
- Rouiller, J. & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques auto-évaluatives développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.27 n° 2, 49-68.

- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.16 (3/4), 27-40.
- Weiss, J. & Wirthner, M. (2001). Innovations et évolution des pratiques d'évaluation en Suisse romande. In G. Figari. & M. Achouche (Eds). *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 149-156). Bruxelles : De Boeck Université.

Thème 3

Technologie de l'Information et de la Communication (TIC)

Préface

Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement ou totalement à distance dans les pays du Sud*

Christian Depover, Université de Mons-Hainaut, Belgique

L'Agenda international en matière d'éducation et les besoins en formation des maîtres.

En septembre 2000, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la déclaration du Millénaire, dont le deuxième objectif visait à assurer l'éducation primaire pour tous d'ici 2015.

Pour rencontrer cet objectif, le nombre d'enseignants en Afrique subsaharienne doit passer de 2,4 millions à 4 millions en 2015. A ces besoins de nouveaux enseignants, il faut ajouter la nécessité, pour de nombreux pays, d'assurer une remise à niveau des enseignants par rapport aux niveaux de qualification conformes aux normes en vigueur.

Les stratégies mises en œuvre pour rencontrer cet objectif et la place de la formation à distance.

La stratégie consistant à raccourcir la durée de formation est la plus souvent utilisée et certains pays vont jusqu'à recruter des enseignants ne bénéficiant d'aucune qualification professionnelle.

Les niveaux de formation ainsi que leurs durées peuvent être très variables.

Certains dispositifs déployés, pour faire face au déficit de maîtres, s'appuient sur la formation à distance permettant de maintenir les enseignants en poste durant une partie de leur formation.

Notons, par ailleurs, que l'UNESCO souligne le danger consistant à inscrire un grand nombre d'étudiants à une formation organisée à distance sans que les exigences en terme d'encadrement soient pleinement remplies, néanmoins, un certain nombre de projets sont actuellement en cours.

Le projet TVI au Maroc.

C'est un projet pilote relatif à l'utilisation de la télévision interactive pour la formation à distance qui vise à améliorer les compétences des enseignants du primaire (formation continue des enseignants des zones rurales avec des sessions comprenant du présentiel, de l'interactivité, des modules de formation, en s'appuyant sur une liaison par satellite).

La formation des vacataires à l'Université de Dakar.

C'est une formation diplômante conduisant à un certificat d'aptitude à l'enseignement. Elle est basée sur le principe de l'alternance et structurée en trois phases (formation présentielle, à distance et un accompagnement pédagogique fort sur le terrain par des tuteurs).

Tout au long de sa formation, chaque apprenant est suivi par un tuteur référent tant pour les activités à distance que pour celles organisées en présentiel.

Le choix d'un dispositif pour la formation à distance des enseignants.

Quelques orientations en tenant compte des expériences précédemment citées :

- Le dimensionnement du projet doit être adapté aux ressources matérielles mais surtout humaines du projet car le contrôle des effectifs constitue le prix à payer pour assurer la qualité d'un dispositif de formation à distance.
- Les principaux obstacles au déploiement tiennent à la disponibilité des ressources humaines, notamment le personnel d'encadrement assurant le suivi journalier des étudiants.
- Il faut tempérer les déclarations, parfois trop optimistes, des autorités éducatives car les formations comptent généralement leurs publics par centaines plutôt que par milliers voire dizaines de milliers comme cela avait été initialement prévu.
- Un autre aspect important réside dans la stratégie pédagogique mise en œuvre (articulation la plus efficace entre théorie et pratique en tenant compte du milieu). Cette formation en alternance pourrait être utilement épaulée par un dispositif de suivi à distance.
- Se pose alors la délicate question des choix technologiques : pluralité de médias plutôt que technologie unique (Internet mais aussi radio, CD-ROM ou documents papier).

Conclusion : Quelle voie choisir ?

Remarque préalable : la formation à distance n'est pas la solution à tous les défis posés par la généralisation de l'enseignement primaire mais un appui à des initiatives soigneusement profilées.

Une porte d'entrée efficace se situe probablement dans la recherche d'approches pédagogiques innovantes basées sur l'articulation théorie et pratique.

Cette articulation doit prendre place dans un cadre de formation initiale de courte durée (quatre à six mois) car les expériences ont montré que l'absence de formation pédagogique initiale n'est pas une bonne option.

Il convient, ce préalable acquis, d'envisager concrètement l'alternance par une connaissance approfondie du terrain (connaissance de praticiens mais aussi de la communauté villageoise et des autorités locales).

Chacun des pays pourra alors définir les termes de son alternance et envisager les solutions technologiques les plus adaptées pour soutenir à distance cette alternance.

* un article de Christian Depover est développé sur ce thème dans les contributions.

TIC

Contributions

Préface- Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement
ou totalement à distance dans les pays du Sud ?

Christian Depover (Belgique)

Formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire en Roumanie, entre souhait et
réalisation

Délla-Cornélia Aldea (Roumanie)

Les TIC comme vecteur de l'agir en formation à l'enseignement

Driss Boukhssimi (Canada)

Les TIC (courriel, Bureau Virtuel, Blog) comme outil transversal de
formation et de suivi des étudiants en mobilité à l'étranger

Michel Carral, Patrick Lanneau (France)

L'analyse de l'usage des médias en classe comme vecteur de réflexion pédagogique

Bruno Le Lievre, Benoit Moulin (Belgique)

Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement
ou totalement à distance dans les pays du Sud ?

Christian Depover (Belgique)

Encadrement des enseignants utilisant des dispositifs hybrides d'enseignement à distance

Hubert Javaux, Izida Khamidoullina (Belgique)

L'introduction des TIC dans l'enseignement universitaire en Grèce : une étude de cas centrée sur la
formation des futurs enseignants de l'Université de Patras

*Vassilis Komis, Andromachi Filippidi, Thanasis Kararis, Nikos Tselios,
Konstantinos Ravanis (Grèce)*

L'apprentissage du lire-écrire pour tous et la formation continuée des enseignants

Jean-Yves Levesque, Natalie Lavoie (Canada)

La formation des enseignants et les TICE

Françoise Poyet, Brigitte Baconnier (France)

Intégration des TIC dans la formation des professeurs de mathématiques des CAFOP à l'ENS : cas du
courrier électronique en 1^{ère} année CAP/CAFOP

Antoine Mian Bi Sehi (Côte d'Ivoire)

Formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire en Roumanie, entre souhait et réalisation

Delia-Cornelia ALDEA

Université « 1^{er} Décembre 1918 » d'Alba Iulia
Roumanie

La formation continue des professeurs en Roumanie a enregistré au cours des dernières années de multiples changements, dans le sens d'une modernisation et d'une adaptation au contexte actuel interne mais aussi en suivant les tendances et les orientations européennes dans ce domaine.

I. Cadre général de la formation continue des enseignants en Roumanie

Le cadre général d'exercice de la profession didactique en Roumanie est réglementé par deux lois importantes : la Loi de l'Enseignement n° 84/1995 et la Loi n° 128/1997 concernant le statut du personnel didactique, les deux avec des modifications apportées postérieurement.

Dans son ensemble, l'activité de formation continue est coordonnée par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche et elle se réalise par les écoles, les Maisons du Corps Didactique, les centres de formation, les universités et par d'autres institutions de formation et de perfectionnement du personnel didactique. Ces institutions peuvent s'associer avec des institutions similaires de la Roumanie ou de l'étranger, en conformité avec la réglementation en vigueur. Il existe plusieurs formes de formation continue :

- *Une formation continue courante* (le perfectionnement courant), qui peut se réaliser par : des activités didactiques, scientifiques et psychopédagogiques au niveau d'école ou au niveau de groupes d'écoles (elles sont organisées par les écoles et les inspecteurs scolaires) ; symposium, sessions de communications, stages périodiques de formation scientifique en spécialisation et en sciences de l'éducation ; modalités de formation par correspondance ou à distance, programmes ponctuels. Il existe d'autres formes de perfectionnement courant : cours sans fréquence organisés par des universités combinés avec des consultations ; cours organisés par des sociétés scientifiques et d'autres organisations professionnelles du personnel didactique ;
- *Une formation continue par acquisition/obtention des degrés didactiques* (le perfectionnement par accréditation définitive et par acquisition/obtention des degrés didactiques II et I). Cette activité entre dans les attributions des universités ;

- *Une formation continue périodique* réalisée une fois tous les cinq ans – par des programmes de perfectionnement organisés et destinés au personnel didactique, au personnel de direction. Cette formation est réalisée par les universités, les inspectorats scolaires et les Maisons du Corps Didactique, en coopération avec l'Institut de Sciences de l'Education, en coordination avec le Ministère de l'Education et de la Recherche ;
- *Une formation continue par des bourses et des stages en Roumanie et à l'étranger*, réalisée par des cours postuniversitaires et doctoraux ;
- *Une formation continue par conversion professionnelle*, qui entre dans les attributions des institutions de l'enseignement supérieur et qui est basée sur des normes méthodologiques spécifiques.

A ce jour, la formation continue des enseignants en Roumanie a commencé à se développer in facto. *La Méthodologie de la formation continue du personnel didactique de l'enseignement pré-universitaire* a été améliorée et complétée par des ordres du Ministre de l'Education. Par exemple, O. M. n° 4757/1998 qui prévoyait la participation des enseignants aux programmes de formation sur la problématique de la réforme (40 heures de formation) et O. M. n° 5416/2000 concernant l'Organisation et le déroulement des programmes de perfectionnement périodique du personnel didactique, qui spécifiait l'obligation pour les enseignants qui n'ont pas obtenu leur accréditation définitive ou un degré didactique ou un doctorat à la date de 01/09/1997 de participer à un programme de formation de 45 heures qui comprenait, en proportions égales, la pédagogie, la spécialité et la didactique de la spécialité. Les enseignants se sont familiarisés avec la nouvelle problématique du curriculum, introduite à partir de l'année scolaire 1998/1999, et la formation des compétences en application du nouveau curriculum dans l'enseignement roumain. Cette période a été prolifique pour la formation des enseignants qui a nécessité leur implication rapide et directe dans les changements opérés.

Une perspective moderne sur la formation continue des enseignants a été également proposée dans *La stratégie de développement du système de formation initiale et continue du personnel didactique et du personnel de la direction de l'enseignement pré-universitaire*, pour la période 2001-2004. Dans ce document, il a été proposé le développement « d'un marché éducationnel des programmes de formation continue », basé sur un système concurrentiel loyal, par lequel les enseignants bénéficient d'une offre diversifiée de la part des fournisseurs de formation continue. Par la suite, il a été élaboré une *Méthodologie* d'accréditation pour ces programmes, approuvée par l'Ordre du Ministre n° 3533/2002, en fonction de laquelle les programmes de formation sont évalués et approuvés. La récente création du Centre National pour la Formation du Personnel Didactique de l'Enseignement Pré-

universitaire (CNFP) qui s'occupe de l'évaluation des programmes de formation continue proposés de différents fournisseurs (Maisons du Corps Didactique, Universités, ONG, etc.) a joué un rôle important dans l'amélioration de la formation continue.

Un autre document qui régit l'accréditation des programmes de formation continue est l'Annexe de l'Ordre du Ministre de l'Éducation et de la Recherche n° 4611/2005 relatif à *La Méthodologie d'accréditation des programmes de formation continue du personnel de l'enseignement pré-universitaire*. Celle-ci est la suite et le développement de celle de 2002, réglementant **les éléments de la formation continue du personnel de l'enseignement pré universitaire**, comme : la structure de la Commission Spécialisée d'Accréditation (CSA), les catégories, les types, les modules et les curricula des programmes de formation continue, la procédure d'accréditation des programmes de formation continue, la modalité d'allocation et le nombre des crédits professionnels transférables⁶⁶, les mécanismes de financement, le certificat ou l'attestation reçue du bénéficiaire qui a finalisé les programmes de formation continue accrédités.

La Commission Spécialisée d'Accréditation (CSA) fonctionne dans le cadre du Centre National pour la Formation du Personnel Didactique de l'Enseignement Pré-universitaire (CNFP) et elle a comme but l'accréditation des programmes de formation continue du personnel didactique de l'enseignement pré-universitaire, l'allocation des crédits professionnels transférables aux programmes requis de fournisseurs et l'équivalence du nombre de crédits professionnels obtenus des enseignants par les programmes spéciaux, en conformité avec les types de programmes.

Les catégories et les types des programmes de formation continue, la durée et le nombre des crédits professionnels transférables sont donnés dans le Tableau 1.

En conformité avec le dernier document mentionné, les enseignants doivent accumuler, dans un intervalle de 5 ans, **minimum 90 crédits professionnels transférables** comme suit : 45 crédits professionnels transférables par des programmes de perfectionnement suivis une fois dans les cinq ans et encore 45 crédits par d'autres catégories de programmes de formation continue, conformément au Tableau 1.

⁶⁶ Le crédit professionnel transférable est un « indicateur composite qui désigne le volume de travail et l'effort nécessaire à un stagiaire pour réussir avec succès une discipline d'un programme de formation continue accrédité, et aussi l'importance professionnelle des compétences développées par le parcours d'une discipline, d'une thématique ou d'un module de formation » (Annexe de l'Ordre du Ministre de l'Éducation et de la Recherche n° 4611/2005).

Tableau 1. La classification des programmes de formation continue
(Annexe de l'Ordre du Ministère de l'Éducation et de la Recherche n° 4611/2005)

| Catégories des programmes de formation continue | Types de programmes | Durée | Nbre des crédits professionnels transférables | Observations |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1. Programmes de perfectionnement suivis une fois tous les cinq ans (conf. art. 33, alin. (1) de la Loi 128/1997 sur le Statut du personnel didactique) | Programme long | 240 – 280 heures | 90 – 100 | Curriculum officiel établi du CNFP |
| | Programme moyen | 170 – 200 heures | 60 – 70 | |
| | Programme court | 90 – 120 heures | 30 – 40 | |
| 2. Programmes thématiques ou modulaires réalisés par des stages non disciplinaires | Thématique | 10 – 20 heures | 1 – 5 | Programmes proposés par les fournisseurs |
| | Module court | 21 – 40 heures | 6 – 10 | |
| | Module moyen | 41 – 60 heures | 11 – 15 | |
| | Module long | 61 – 89 heures | 16 - 25 | |
| 3. Programmes de perfectionnement conforme à la réforme (conf. art. 33, alin. (2), lettre a) de la Loi 128/1997 sur le Statut du personnel didactique) | Thématique | 10 – 20 heures | 1 – 5 | Curriculum officiel établi du CNFP |
| | Module court | 21 – 40 heures | 6 – 10 | |
| | Module moyen | 41 – 60 heures | 11 – 15 | |
| | Module long | 61 – 89 heures | 16 - 25 | |
| 4. Programmes spéciaux* | Thématique | 10 – 20 heures | 1 – 5** | Le curriculum est établi dans les programmes proposés |
| | Module court | 21 – 40 heures | 6 – 10** | |
| | Module moyen | 41 – 60 heures | 11 – 15** | |
| | Module long | 61 – 89 heures | 16 – 25** | |

* Les programmes spéciaux sont ceux réalisés par des organismes/institutions qui appliquent les programmes internationaux auxquels la Roumanie est partie prenante (par exemple, Socrates, Leonardo) ou des programmes avec un financement international dont le bénéficiaire est le Ministère de l'Éducation et de la Recherche.

** La CSA établit le nombre des crédits transférables en fonction des critères intrinsèques à chaque programme.

II. Un exemple : le programme de formation continue « *Education et changement* »

L'Université « 1^{er} Décembre 1918 » d'Alba Iulia a introduit un programme de formation continue conforme à la première catégorie (programmes de perfectionnement suivis « une fois tous le cinq ans » (voir Tableau 1) pour les professeurs de l'enseignement secondaire, nommé *Education et changement*, pendant la période du 10.03.2007 au 16.06.2007 ; accrédité par le CNFP pour une période de 4 ans et financé par le Ministère de l'Education et de la Recherche.

Le programme s'est déroulé par l'intermédiaire de la Maison du Corps Didactique⁶⁷ du département d'Alba. Il s'agit d'un programme moyen de 200 heures, crédité de 60 crédits. Constitué sur la base d'un curriculum officiel établi du CNFP, le programme a été organisé en deux modules : **I. Le projet, l'organisation et l'évaluation des activités didactiques ; II. Management et communication.**

Le programme se propose d'actualiser l'information des enseignants et de leur fournir des expériences d'apprentissages utiles pour le perfectionnement de leurs propres compétences et pour l'acquisition de nouvelles compétences. **Les objectifs généraux du programme** sont : 1. L'extension et l'approfondissement du système conceptuel et méthodologique des stagiaires, en accord avec les tendances actuelles dans le domaine des sciences de l'éducation et de la praxis éducationnelle ; 2. L'amélioration/Le développement des compétences d'analyse, de projet, de réalisation et d'évaluation dans des conditions d'efficacité et de rationalité du processus d'enseignement - apprentissage ; 3. Le développement des compétences de gestion du processus de l'enseignement, de l'activité d'école, de la relation école - communauté.

Le programme recherche l'amélioration et/ou le développement des **cinq catégories des compétences générales** : compétences méthodologiques, compétences de communication et de relation, compétences d'évaluation des élèves, compétences psychosociales et compétences de gestion/management de la carrière.

La structure du programme est présentée, ci-dessous, dans le Tableau 2. Dans chaque catégorie, des compétences spécifiques sont définies et détaillées par des objectifs opérationnels.

⁶⁷ Organisme régional chargé de la formation continue des enseignants.

Tableau 2. La structure des modules I et II du programme de formation Education et changement

| Module I: Le projet, l'organisation et l'évaluation des activités didactiques | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|-----------------------------------|----------------|--------------------------|
| No cou r. | Catégories des disciplines | Nombre d'heures | | | | Nombre des crédits |
| | | Total | Cours | Applic ations pratiq ues | Evalu ation | |
| I. | Obligatoires - Total | 60 | 24 | 34 | 2 | 16 |
| 1. | Curriculum, instruction, évaluation | 30 | 12 | 17 | 1 | 8 |
| 2. | Spécialité et didactique de la spécialité | 30 | 12 | 17 | 1 | 8 |
| II | Optionnelles 1 - Total | 30 | 10 | 18 | 2 | 10 |
| | Paquet A* | 15 | 5 | 9 | 1 | 5 |
| 1. | Curriculum à la décision d'école - projet du curriculum, application, évaluation | | | | | |
| 2. | Modèles et stratégies d'enseignement - apprentissage. Développements récents | | | | | |
| 3. | Méthodes qualitatives et quantitatives dans la recherche éducationnelle | | | | | |
| 4. | Pédagogie des activités extrascolaires | | | | | |
| 5. | Psychologie de l'éducation | | | | | |
| | Paquet B* | 15 | 5 | 9 | 1 | 5 |
| 1. | Langue roumaine dans l'école. Problèmes et interprétations | | | | | |
| 2. | Preparing Cambridge exams | | | | | |
| 3. | Les jeux dans la classe de français | | | | | |
| 4. | Analyse mathématique | | | | | |
| 5. | Épistémologie de l'histoire | | | | | |
| 6. | Introduction en géologie | | | | | |
| 7. | Histoire de la philosophie | | | | | |
| 8. | Recherche pédagogique dans le domaine de l'éducation religieuse | | | | | |
| 9. | Education physique | | | | | |
| 10. | Didactique du dessin technique | | | | | |
| III | Optionnelles 2* - Total | 12 | 4 | 7 | 1 | 4 |
| 1. | Stratégies modernes d'évaluation | 12 | 4 | 7 | 1 | 4 |
| 2. | Les nouvelles éducations dans la société de la connaissance | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| 3. | Psychologie organisationnelle | | | | | |
| 4. | Méthodes actives d'enseignement - apprentissage | | | | | |
| | Evaluation finale module I | 4 | - | - | 4 | |
| | TOTAL GENERAL Module I | 106 | 38 | 59 | 9 | 30 |
| Module II: Management et communication | | | | | | |
| I. | Obligatoires - Total | 60 | 24 | 32 | 4 | 16 |
| 1. | Management de la qualité totale | 15 | 6 | 8 | 1 | 4 |
| 2. | Psychopédagogie de la communication | 15 | 6 | 8 | 1 | 4 |
| 3. | Management/Gestion de la classe | 15 | 6 | 8 | 1 | 4 |
| 4. | Socio-pédagogie organisationnelle | 15 | 6 | 8 | 1 | 4 |
| II. | Optionnelles 1** - Total | 22 | 8 | 12 | 2 | 10 |
| 1. | Management de la qualité en éducation | 11 | 4 | 6 | 1 | 5 |
| 2. | Management du stress et du changement | 11 | 4 | 6 | 1 | 5 |
| 3. | Conseil et orientation | 11 | 4 | 6 | 1 | 5 |
| 4. | Psychologie du développement – une perspective éducationnelle | 11 | 4 | 6 | 1 | 5 |
| 5. | École comme organisation | 11 | 4 | 6 | 1 | 5 |
| III. | Optionnelles 2* - Total | 10 | 4 | 5 | 1 | 4 |
| 1. | Communication efficiente | 10 | 4 | 5 | 1 | 4 |
| 2. | Eléments de psychopédagogie spéciale et de psychopédagogie de l'intégration | 10 | 4 | 5 | 1 | 4 |
| 3. | Evaluation alternative | 10 | 4 | 5 | 1 | 4 |
| | Evaluation finale module II | 2 | - | - | 2 | |
| | TOTAL GENERAL Module II | 94 | 30 | 55 | 8 | 30 |

* Choix d'une discipline

** Choix de deux disciplines

Les **stratégies pédagogiques de la formation** utilisées dans le programme sont : la conférence, la conversation euristique, le débat, la démonstration, le jeu de rôles, l'analyse de cas, le brainstorming, la réflexion, la problématisation, l'exercice, le travail en paires, Philips 6-6, etc., combinées avec des moyens de formation utilisant le rétroprojecteur, l'ordinateur, le vidéo projecteur, l'imprimante, les posters, les fiches, les questionnaires, les synthèses de cours. Les modalités d'organisation et de déroulement des activités de formation sont les cours, les séminaires et les ateliers. Comme **formes d'évaluation**, pour chaque module, sont utilisées *l'évaluation courante* par des

questionnaires d'évaluation et un dossier pour chaque discipline et *l'évaluation finale* par la présentation publique d'un projet qui fait partie du dossier ou d'un travail élaboré spécialement. L'appréciation finale consiste en évaluations qualificatives (Excellent, Très bien, Bien, Suffisant, Insuffisant).

III. La formation continue dans l'opinion des professeurs

Une enquête basée sur un questionnaire a été réalisée sur un échantillon de 43 professeurs de l'enseignement secondaire qui ont participé au programme de formation continue *Education et changement* organisé par l'Université « 1^{er} Décembre 1918 » d'Alba Iulia, département d'Alba. Cette enquête mesure : **a.** le contenu des programmes de formation auxquels ils ont participé dans les cinq dernières années et les organismes formateurs fréquentés ; **b.** les activités de formation continue considérées les plus efficaces par les professeurs et pour lesquelles ils souhaiteraient participer dans l'avenir ; **c.** les motifs qui peuvent déterminer un professeur de participer ou non à un programme de formation continue ; **d.** le degré d'utilisation des technologies d'information et de communication dans la formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire et le degré d'appropriation des TIC par ces derniers.

L'échantillon des enseignants est représentatif sous plusieurs aspects : l'âge (toutes les catégories d'âge sont bien représentées), le sexe (la plupart des enseignants sont des femmes : 81,4%, une situation similaire avec celle qui existe au niveau du système de l'enseignement dans son ensemble), l'expérience didactique (l'échantillon comprend des professeurs débutants jusqu'aux professeurs avec plus de 30 ans d'activités didactiques), le milieu urbain/rural (67,45% des professeurs travaillent en milieu urbain et le reste en milieu rural), les disciplines enseignées (des domaines les plus importants du curriculum constatés : « Langue et communication », « Homme et société », « Mathématiques et sciences de la nature »).

a. En ce qui concerne le contenu des programmes de formation et les organismes formateurs fréquentés, la plupart des sujets questionnés (79,07%) ont participé, dans les cinq dernières années, à au moins un stage de formation continue, organisé surtout de deux institutions qui sont représentatives dans le domaine de la formation en Roumanie : La Maison du Corps Didactique et l'Université. Le marché de la formation continue est dominé par ces deux organismes de formation et peu représenté par des ONG et autres institutions privées. Le contenu des programmes de formation est différent d'une région à l'autre, en fonction de l'offre et de la demande existant au niveau local. Au niveau du département d'Alba, les professeurs ont participé à la formation dans les domaines suivants : Conseil et orientation ; Management de projet ; Cours AeL (plateforme éducationnelle pour enseigner les disciplines scolaires

avec l'ordinateur); Education des besoins spéciaux; Méthodes d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'élève; Evaluation alternative. On considère que ces domaines de contenu répondent bien aux caractéristiques et/ou aux difficultés spécifiques à l'enseignement roumain actuel, illustrant la tendance de réforme et de renouvellement des démarches didactiques pour la classe.

Comparant ces domaines de contenu avec ceux pour lesquels les professeurs veulent participer dans l'avenir, on constate une demande significative pour le domaine « Conseil et orientation », explicable par le besoin des professeurs pour comprendre et soutenir le mieux possible l'hétérogénéité de plus en plus grande des élèves et la manière dans laquelle les changements sociaux ont influencé la personnalité des élèves et leurs attitudes vis-à-vis de l'école. Les professeurs ressentent aussi le besoin d'acquérir des compétences liées à l'application des méthodes actives et interactives centrées sur l'élève. Au même niveau de demande, il y a encore trois domaines de préoccupation (d'intérêts) : Stratégies d'évaluation, Spécialité et Didactique de la spécialité.

b. A l'une des deux questions concernant les activités de formation continue considérées comme les plus efficaces par les professeurs, parmi une liste de onze modalités de formation continue, les professeurs ont réalisé la classification suivante : 1. Participation aux sessions de communications et aux colloques ; 2. Cours et séminaires de formation continue ; 3. Obtention/Acquisition des degrés didactiques ; 4. Lecture des livres et revues de spécialité et d'éducation ; 5. Consultation des sites éducationnels ; 6. Réunions pédagogiques ; 7. Commissions méthodiques, Réalisation de projets éducatifs en partenariat ; 8. Ecriture et publication de livres, d'articles, d'études ; 9. Audition de cours universitaires ; 10. Formation continue à distance. On constate, en général, que les professeurs préfèrent les modalités classiques de formation continue, comme la participation à une session de communications, la formation dans un stage, la formation par obtention/acquisition des degrés didactiques et la lecture de livres ou de revues de spécialité. Néanmoins, figure en position moyenne dans le classement, la consultation des sites éducationnels, ce qui signifie qu'une partie des professeurs a des aptitudes à utiliser l'ordinateur et que l'offre de sites éducationnels est de plus en plus développée en Roumanie. La formation continue à distance occupe la dernière position dans le classement, ce qui signifie qu'elle est considérée des professeurs comme la moins efficace. Cette situation est explicable par le fait que l'offre de formation continue à distance est assez faible en Roumanie.

En ce qui concerne les modalités de formation préférées des professeurs pour l'avenir, une partie des professeurs reste fidèle aux modalités classiques de formation, mais une partie presque égale avec la première est ouverte à des formes relativement nouvelles, comme la formation à l'étranger, par des échanges de professeurs ou par des

programmes internationaux de coopération. Cela signifie que les professeurs roumains sentent le besoin de vivre et d'expérimenter des pratiques spécifiques avec d'autres systèmes scolaires, d'établir des échanges d'expériences avec les professeurs étrangers. Cela peut être considéré aussi comme une réaction aux limites et aux barrières imposées par le système d'enseignement roumain pendant la période communiste. On constate aussi que les professeurs préféreraient pour l'avenir la consultation de sites experts, les conférences à l'école et la formation par des projets de recherche en collaboration avec d'autres collègues ou spécialistes. Les publications classiques ou on-line restent les modalités préférées des professeurs. En dernières positions, les professeurs rangent les séminaires, les colloques et les universités d'été, les réseaux nationaux des ressources et la formation à distance.

c. En général, les motifs qui peuvent déterminer un professeur de s'engager dans une activité de formation continue peuvent être groupés en deux catégories : une catégorie liée au *désir* de perfectionnement professionnel et une autre liée à la *nécessité* de perfectionnement professionnel. La première catégorie inclue les motifs intrinsèques comme : le désir de connaître, le désir d'affirmation professionnelle, le désir d'être entre les meilleurs et le désir de l'autodépassement. La deuxième catégorie comprend les facteurs extérieurs qui sont nécessaires à cette formation continue, facteurs qui ne proviennent pas des professeurs, mais de changements de politique éducative, de réforme, de nouvelles directions dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Comme exemples, on mentionnera : l'obligation de suivre une fois tous les cinq ans des programmes de perfectionnement dans le cadre de la formation continue, les changements du curriculum, les attentes élevées des élèves et des parents, la diversité des problèmes avec lesquels les professeurs se confrontent dans la classe, la réduction des emplois didactiques, l'accumulation de crédits, l'introduction des nouvelles technologies informationnelles, etc.

Les facteurs les plus fréquents qui déterminent la non implication des professeurs dans une activité de formation continue sont : le manque d'intérêt et de motivation, l'indifférence, la passivité, l'autosuffisance, le conservatisme, qui tiennent seulement de la personnalité du professeur. On mentionne ensuite d'autres facteurs extérieurs, mais avec une fréquence plus réduite, comme : le manque de temps, les obligations familiales, le manque d'une perspective d'augmentation significative du salaire, l'état de santé, le coût de la formation, la proximité de la retraite.

d. En ce qui concerne l'utilisation des nouvelles technologies informationnelles dans l'activité de formation continue des professeurs, les réponses des professeurs montrent que peu de professeurs ont suivi une formation à distance. La plupart des professeurs

ont répondu qu'ils n'ont jamais participé à un programme de formation à distance basé sur l'ordinateur. Toutefois, les professeurs utilisent l'ordinateur individuellement, pour leur propre formation professionnelle, à plusieurs titres : **1.** Ils consultent des sites ou portails éducationnels comme : www.edu.ro (le site officiel du Ministère de l'Education et de la recherche) ; www.didactic.ro (un site pour les enseignants roumains, avec 34626 membres, à la date de 1er nov. 2007, qui offre un forum, des nouvelles, des événements, les dernières communications officielles, et propose un accès aux matériels didactiques) ; www.clopotel.ro (site pour les élèves, structuré sur les domaines Communauté, Education et Loisirs, mais qui est accessible aux professeurs aussi !) ; www.calificativ.ro (site pour les parents, les élèves et les professeurs, qui offre des ressources, des nouveautés, un forum, des renseignements utiles) ; www.didacticageografie.ro (site réalisé du Département de Formation du Personnel Didactique de l'Université « Babes-Bolyai » de Cluj-Napoca, site pour les professeurs de géographie et les étudiants de la spécialité géographie, qui offre des ressources, des événements, une revue on-line, etc.) ; sites des Maisons du Corps Didactique - CCD (par exemple, pour CCD Alba www.ccdab.ro) ; www.intuitext.ro (site avec des softs éducatifs du département de e-Learning « Intuitext » de la compagnie Softwin, qui a lancé aussi deux portails à succès, un déjà mentionné plus haut - www.didactic.ro – et l'autre www.olimpiade.ro, le seul portail destiné aux concours et olympiades scolaires de la Roumanie). **2.** Ils communiquent par le courriel électronique avec des collègues ou des spécialistes, dans des buts pédagogiques. **3.** Ils consultent des sites experts. **4.** Ils utilisent l'ordinateur pour réaliser des outils didactiques nécessaires à la classe (fiches, tests, questionnaires, grilles d'évaluation, édition de textes, présentations Power Point, etc.

La plupart des professeurs affirment qu'ils ont utilisé l'ordinateur dans la classe, avec les élèves, pour l'enseignement - apprentissage d'une matière. Néanmoins, on remarque ici que les professeurs qui enseignent les sciences exactes et les sciences de la nature utilisent beaucoup plus l'ordinateur que les professeurs qui enseignent les sciences humaines et les matières linguistiques.

IV. Interprétations et conclusions

De ce qui a été présenté sur le sujet, mais aussi de par notre expérience personnelle de formateur, nous pouvons affirmer que le domaine de la formation continue en Roumanie est en plein développement, qu'il y a des aspects qui ont évolué et aussi d'autres qui demandent encore à être perfectionnés. Un fait incontestable est que les fonds alloués du Ministère de l'Education et de la Recherche pour la formation continue des enseignants ont beaucoup augmentés dans les derniers ans et que l'offre de programmes de formation s'est améliorée.

Les universités continuent de rester les plus grands fournisseurs de formation continue pour les enseignants. Quand les Maisons du Corps Didactiques organisent des programmes de formations, très souvent, elles recourent aussi aux universités pour recruter les formateurs. Une tendance remarquée vis-à-vis des formateurs qui proviennent des universités est qu'ils ont souvent des difficultés d'adapter leur discours didactique aux besoins des stagiaires et aux problèmes réels des écoles et des classes, qu'ils ne maîtrisent pas de stratégies spécifiques pour l'éducation des adultes.

Le développement du marché des programmes de formation continue est dû à l'existence d'un cadre légal qui réglemente ce marché, à une méthodologie et à des critères clairs d'évaluation et d'accréditation pour les programmes de formation. Aussi l'enregistrement et l'évaluation permanents des programmes, pendant toute la durée accréditée de déroulement, assurent le niveau qualitatif nécessaire. Toutefois, nous considérons que, pour les programmes de formation suivis « une fois tous les cinq ans » (voir le Tableau 1), et qui ont un curriculum établi au niveau central du CNFP, il est nécessaire qu'il y ait une adaptation plus accentuée aux besoins locaux/régionaux de formation, ne serait-ce que par l'augmentation de la proportion des disciplines proposées par les fournisseurs et non imposées par le CNFP.

L'utilisation des nouvelles technologies informationnelles dans la formation continue des enseignants peut être un élément qui stimule l'implication et la participation des enseignants. Mais dans ce domaine il y a encore beaucoup de choses à faire ! L'aspect positif est que la plupart des professeurs ont acquis des compétences d'utilisation de l'ordinateur, dès lors que l'ordinateur est également utilisé pour la formation didactique individuelle (information, conception des outils de l'enseignement, communication avec d'autres professeurs et spécialistes) et aussi pour l'activité de la classe, avec les élèves. Grâce à la création de AeL (plateforme d'instruction assistée par ordinateur, qui a été créée par la compagnie Siveco Romania en collaboration avec le Ministère de l'Éducation et de la Recherche, dédiée aux milieux éducationnels scolaires de l'enseignement pré-universitaire et universitaire et aux milieux d'instruction des corporations), la majorité des professeurs ont eu la possibilité de participer à une formation pour réaliser les cours sur la base de cette plateforme. Le domaine dans lequel l'utilisation des technologies informationnelles est déficitaire est celui de la formation continue à distance des enseignants. Dans ce domaine, il n'y a pas de programmes institutionnels de formation basée sur l'ordinateur. C'est une direction qui doit être envisagée des concepteurs de programmes de formation continue dans les années à venir.

Références bibliographiques

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 3770/1998 privind *Metodologia de formare continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar*.

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 5416/2000 privind *Organizarea și desfășurarea programelor de perfecționare periodică a personalului didactic*.

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar*, pentru perioada 2001-2004. Disponibil sur <http://www.guv.ro/obiective>, consulté le 12/09/2007.

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, Anexa la Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 3533/2002 privind *Metodologia de acreditare a programelor de formare continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar*.

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, Anexa la Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 4611/2005 privind *Metodologia de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar*.

PARLAMENTUL ROMÂNIEI, *Legea nr. 84 din 24 iulie 1995, Legea învățământului*, In: Monitorul Oficial [en ligne] nr. 167/31 iulie 1995, Disponibil sur <http://www.parlament.ro/pls/legis>, consulté le 12/09/2007.

PARLAMENTUL ROMÂNIEI, *Legea nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic*. Disponibil sur <http://www.sinv.ro/docs>, consulté le 12/09/2007.

Les TIC comme vecteur de l'agir en formation à l'enseignement

Driss BOUKHSSIMI,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Canada (Québec)

Résumé

Dans l'intervention que nous proposons, nous relaterons comment nous avons essayé, à l'aide des TIC, de rompre avec les conceptions classiques de la formation à l'enseignement au sein même des cours que nous dispensons. Ces conceptions consistent en général à fournir au formé un savoir à dispenser et des méthodes pour enseigner. Notre vision de la formation se veut un ensemble d'activités qui, au lieu de donner des « modes d'emploi », favorisent la capacité d'adaptation du futur enseignant au contexte où il est appelé à enseigner quelle qu'en soit la nature. Tout cela en lien avec le référentiel des compétences et dans le cadre de la réforme éducative au Québec. Nous décrirons comment dans cinq cours du programme (dont trois sont disciplinaires), nous avons utilisé les TIC dans la veine d'activer les étudiants, de les amener à manipuler, à expérimenter, à se poser des questions et à tenter d'y répondre. Autrement dit, dans le cadre socioconstructiviste, et à l'aide des TIC, nous avons tenté de faire agir les étudiants sur l'objet de connaissance, car, nous sommes convaincus que connaître veut dire capacité d'agir sur l'objet de connaissance, adhérant en cela aux vues piagétienne et vigostkyenne. La caractéristique essentielle des TIC qui nous a séduit et que nous avons abondamment utilisée est l'interactivité des TIC, qu'il ne faut pas confondre avec l'interaction. Cette caractéristique est, à notre avis, fondamentale à considérer quand vient le moment d'intégrer les TIC à la pédagogie de manière générale, et à la pédagogie de la formation en particulier.

La réforme en éducation

Le ministère de l'éducation du Québec a entrepris une réforme de l'éducation qui touche deux paliers de l'enseignement : le primaire et le secondaire. Cette réforme est fondée sur la notion de compétence et sur un cadre théorique résolument socioconstructiviste. Les compétences dites transversales, décrivent ce qu'on attend comme profil de l'élève sortant du primaire et du secondaire. Nous trouvons neuf compétences transversales (MEQ, 2000) dont une est « Exploiter les technologies de l'information et de communication ».

Cette réforme rompt avec la vision traditionnelle de l'enseignement et de l'éducation parce que basée sur ces compétences et parce que les méthodes suggérées se fondent sur les approches par projet, et sur l'activité de l'élève. Ce type de pédagogie scolaire est reporté, jusqu'à un certain point dans la pédagogie universitaire.

En effet, parallèlement à cette réforme, une autre a été entreprise, cette fois par les universités et qui concerne les programmes de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire. Cette réforme table aussi sur le concept de compétence. On a ainsi, douze compétences dites de formation l'une d'elle concerne Les TIC : « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MEQ, 2001).

Un constat

Lorsqu'on examine les deux listes des compétences, tant pour les différents cycles de l'enseignement que pour la formation des enseignants, on constate une présence importante des TIC. Nous avons des compétences qui leur sont franchement liées comme celles que nous avons citées, et d'autres qui y font allusion.

Il était donc nécessaire, en regard des contenus des textes du ministère, de concocter des programmes de formation qui tiennent compte de la réforme en cours dans l'enseignement et où les TIC sont présentes.

C'est ce que toutes les universités au Québec ont fait et tous les programmes de formation à l'enseignement, qui sont différents d'une université à l'autre, comportent des cours et des formations relatives au TIC. L'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) n'est pas restée en laisse, au contraire.

Mais si la réforme de l'éducation est une raison qui nous a conduit à nous préoccuper de cet aspect, ce n'est pas la seule. Car très tôt, nous avons compris, dans notre département, l'importance des TIC dans la formation. Comment peut-il en être autrement quand on sait que les TIC peuvent constituer des leviers, pour le maître et l'élève, d'un nouveau regard porté sur des actions structurantes à la fois de l'acte d'apprendre et celui d'enseigner avec trois niveaux au moins : l'agir, l'illustration et l'interaction.

Au premier niveau, on a la possibilité d'agir dans des domaines très peu accessibles dans la forme traditionnelle et la possibilité de répétition de l'erreur et ceci grâce aux documents hypertextes, à la simulation, à la numérisation des supports et aux capacités de calcul de systèmes.

Au deuxième niveau, les possibilités d'illustrer, de montrer et d'exposer sont devenues multiples avec les différents types d'animation et éliminent les distances.

Au niveau de l'interaction, en plus de l'interaction enseignant/élève ou élève/élève, il y a aussi, et c'est fondamental, la possibilité de la mise en interaction l'apprenant avec l'objet de connaissance.

Comment, donc, peut-on utiliser les TIC pour une pédagogie active ? Quel cadre théorique doit présider à une utilisation efficace des TIC ? Quel aspect des TIC est le plus intéressant à exploiter ? Quelles sont les limites ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre dans ce texte. Mais aussi, nous allons exposer la manière avec laquelle nous avons répondu à la demande de la réforme du ministère et quelles sont les mesures que nous avons prises dans les programmes pour viser les compétences reliées aux TIC.

La réforme traduite

Le département des sciences de l'éducation de l'UQAT offre, aujourd'hui cinq programmes de baccalauréat en formation à l'enseignement, un en éducation préscolaire et en enseignement primaire, trois en enseignement secondaire (profils mathématiques, français et univers social) et un en enseignement de l'anglais langue seconde.

Pour tous les programmes, il existe un cours commun dont le titre est évocateur : Utilisation pédagogique des technologies médiatiques. Et dans chaque programme, on trouve d'autres cours qui traitent des TIC et de l'enseignement. Par exemple, en français nous avons le cours « Les TIC dans l'enseignement du français ». En mathématiques, on a deux cours spécifiques (« Applications pédagogiques de l'informatique dans l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques » et « La géométrie dynamique et les géométries ») et des cours où on utilise l'informatique comme dans « L'atelier de résolution de problèmes mathématiques » ou dans des cours de « géométries euclidiennes » et de « Géométrie analytique ».

A côté de ces activités, on en réalise régulièrement d'autres relatives particulièrement à la pédagogie universitaire et à la gestion de l'enseignement pour tous les programmes et même pour tous les départements de notre université. Nous avons un organisme interdépartemental dont une des missions est l'organisation de sessions de formation à l'utilisation des TIC dans le cadre de la pédagogie universitaire.

Il faut aussi signaler que l'étendue de la région que nous desservons (plus grande que celle de la France) pose entre autres problèmes, celui des distances entre le siège de l'Université et ses différents centres. Les coûts financiers des déplacements des enseignants et des chargés de cours dans ces centres sont difficilement supportables par l'Université.

Différentes solutions utilisant les TIC, comme la vidéoconférence, les cours sur cassettes vidéo ou encore les cours sur Internet, ont été expérimentées et adoptées dans

certains programmes. Ces solutions ne sont pas totalement satisfaisantes pour la majorité d'entre elles. On leur reproche souvent l'absence d'opportunités favorisant l'activité des étudiants.

Les soubassements conceptuels à ces méthodes consistent en la croyance qu'enseigner c'est transmettre de l'information, et que celle-ci constitue la connaissance, ou mieux, le point de départ de la connaissance. Mais la connaissance, en tant qu'ensemble de concepts à intégrer, de théories à comprendre et éventuellement à y adhérer, peut-elle se limiter à la simple information ? L'information peut-elle être le point de départ de cette connaissance ? Suffit-il d'informer sur un savoir pour espérer son acquisition par l'apprenant ?

Nous plaçons toutes ces méthodes ou, dirons-nous, ces procédés tels qu'ils existent actuellement dans la catégorie des méthodes dites transmissives. Si nous prôtons l'utilisation des méthodes actives en formation, il nous faudra revoir et adapter ces procédés de façon à ce qu'ils reposent sur d'autres conceptions de l'apprentissage et qu'ils suscitent l'activité des étudiants.

Quel cadre théorique doit présider à une utilisation efficace des TIC ?

Dans toutes les études ou les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage, que l'on prône une méthode ou l'on critique une autre, que l'on examine un aspect ou que l'on applique un autre, les buts ultimes demeurent la mise en place, la création ou l'initiation de pédagogies efficaces. Mais qu'est-ce qu'une pédagogie efficace ? À cette question, on trouve un foisonnement de réponses. Les descriptions et les définitions que les écrits en donnent sont très variées, très nuancées et parfois totalement divergentes selon qu'on se place dans un courant pédagogique théorique ou dans un autre. Mais toutes prennent leur départ dans la définition ou la description de l'apprentissage et de l'enseignement.

La pédagogie utilisant des méthodes transmissives se base, entre autres, sur des courants traditionalistes avec des teintes très marquées de béhaviorisme. Apprendre, dans cette perspective, c'est mettre en place un comportement nouveau en réponse à un stimulus. L'apprenant est ici considéré comme un contenant qu'il faut remplir. Le savoir est quantitatif, c'est une accumulation. L'enseignement, lui, est associé au discours de l'enseignant et à la mémoire de l'apprenant.

Nous ne nous lancerons pas dans la critique de ces modèles, d'autres l'ont fait avant nous, et nous n'adhérons pas, bien sûr, ni à ces modèles ni aux courants théoriques sous-jacents. Par contre, nous adhérons pleinement aux vues constructiviste et socioconstructiviste, qui, bien que quelques peu différentes, n'en sont pas moins très proches et partent du même principe : la connaissance se construit par l'apprenant à

travers son activité mentale. Dans cette perspective, l'apprentissage «... peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire » (R.B. Kozman, 1991, cité par Lebrun, 2000). C'est aussi « ...une construction de connaissance comme processus/produit dynamique incarné dans un sujet, qui se construit progressivement en même temps qu'il construit son monde (d'objets et de sujets) au cours d'interactions significatives avec l'environnement » (Linard, 1994). Et alors, connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer.

Les relations interpersonnelles sont aussi d'une grande importance dans le processus d'apprentissage. En effet, les connaissances se développent et évoluent par confrontation avec l'environnement (les pairs en font partie). Dès l'instant où, par exemple, une conception est mise en contradiction, il y a déséquilibre. Ce qui déclenche *ipso facto* l'activité du sujet apprenant afin d'atteindre un nouvel équilibre.

Cette vision de l'apprentissage nous amène à voir l'enseignement autrement que dans la vision traditionaliste et à considérer un type de pédagogie beaucoup plus active que ce que nous proposent les empiristes/béhavioristes. Ainsi, enseigner c'est, évidemment, mettre à la disposition de l'étudiant des occasions où il puisse apprendre. Mais compte tenu de la description de l'apprentissage au sens constructiviste et socioconstructiviste, l'enseignement est donc un processus interactif et une activité intentionnelle dans le but de s'approprier des connaissances, d'en approfondir d'autres, de développer la compréhension, d'attribuer des significations aux concepts, de développer des compétences de résolution de problèmes. On peut aussi parler d'attitudes, de valeurs, de comportements dans le sens de les acquérir ou de les changer.

De ce fait, on ne peut concevoir de pédagogie qui ne puisse prendre en compte l'activité de l'apprenant, son système cognitif et ses connaissances antérieures. Ainsi, lorsqu'on parle de méthodes actives, il s'agit bien de méthodes mettant au centre l'activité mentale de l'apprenant. C'est elle qui est mise en jeu. C'est à elle qu'on fait appel. Les moyens auxquels on a recours dans le contexte des méthodes actives doivent faire appel à l'activité cognitive. Ils doivent être pensés en fonction de dispositifs pédagogiques, des intentions et des objectifs poursuivis avec le souci permanent du comment on apprend? On ne peut pas faire le choix d'une méthode ou d'une pédagogie sans avoir une idée sur l'apprentissage.

Une méthode active consiste à faire acquérir au formé des connaissances, des capacités par sa propre activité. On suggère, par le biais de situations pédagogiques, des questions sensées lui apporter une expérience et des acquis supplémentaires. Les situations

pédagogiques en question doivent s'appuyer sur la motivation du formé et doivent provoquer chez lui le désir d'action et d'activité.

Deux éléments frappent dans tous les écrits autour de l'apprentissage et de l'enseignement au sens constructiviste et autour des pédagogies actives : d'abord, l'apprenant est l'artisan de ses propres apprentissages, l'artisan de lui-même et, ce faisant, il acquiert différents types de savoirs ; ensuite, à aucun moment, on ne fait allusion à la présence d'éléments de l'environnement qui présenteraient des complexités (ce qu'on nomme communément matériel didactique ou pédagogique). On ne parle pas de moyens ou d'outils. Ainsi, n'importe quel outils, dès l'instant où il peut contribuer et servir nos projets d'une manière ou d'une autre afin d'activer l'étudiant, est « bon à prendre ».

Qu'est-ce que les TIC ?

Habituellement, lorsqu'on parle des TIC, on pense à Internet, à quelques logiciels de communication par Internet, à des logiciels de présentation, aux cédéroms, et à d'autres logiciels. Pratiquement, on pense à tout ce qui se fait à l'aide de l'ordinateur. Si l'ordinateur est une des plates-formes essentielles des TIC, il y a la télévision, la vidéo qui sont aussi des technologies de l'information et de la communication. On peut même y inclure le téléphone et (pourquoi pas ?) le rétroprojecteur. En fin de compte, on peut dire que les TIC sont un ensemble de technologies utilisées pour traiter, modifier et échanger de l'information, plus spécifiquement des données numérisées. La naissance des TIC est due notamment à la convergence de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel. L'efficacité de ces technologies dans l'enseignement ne se révèle qu'à travers des dispositifs et des méthodes pédagogiques particuliers, élaborés pour atteindre des objectifs qui dépassent la simple acquisition de connaissances. Si on les utilise en restant confiné dans des formes traditionnelles de l'enseignement, il n'est pas sûr qu'il y aurait réussite, selon plusieurs études par ailleurs. Rappelons la vague des utilisations de l'audiovisuel des années 70 qui fut un échec, alors qu'on croyait réaliser une révolution dans l'enseignement. Ce sont donc les méthodes et les dispositifs innovants qui peuvent éventuellement être supportés par les TIC qui sont les plus bénéfiques. L'idée est d'élaborer d'abord au plan pédagogique, ensuite de chercher le ou les supports les plus adéquats et les plus susceptibles de nous aider dans nos projets. Les outils technologiques ne peuvent que s'aligner avec d'autres outils. Et si, dans la réflexion pédagogique, ils apparaissent utiles et peuvent contribuer à l'efficacité, alors nous les adaptons aux situations pédagogiques préalablement élaborées.

Comment peut-on utiliser les TIC pour une pédagogie active ?

Il existe une foule de façons d'utiliser les TIC en pédagogie scolaire et en pédagogie universitaire. Certaines d'entre elles ont une certaine efficacité et d'autres ont montré leurs limites. On a penché souvent par exemple vers Internet compte tenu des formidables possibilités documentaires qu'il offre. De plus, il existe un foisonnement immense de sites offrant des cours dans différentes disciplines. La plupart des sites de cours que nous avons visités utilisent cet élément essentiel et attrayant qu'est l'interactivité, base de toute interaction avec un système. Mais ils mettent souvent le sujet apprenant en interaction avec l'information documentaire et non avec l'objet de connaissance lui-même. Ce qui, techniquement, se traduit par la création de liens hypertextes qui renvoient à des pages. L'activité de l'étudiant consiste alors à cliquer sur ces liens et à lire les pages une fois téléchargées. Il est possible que des pages puissent renvoyer l'étudiant à effectuer une recherche ou à réaliser des travaux ciblés, et ainsi l'activer.

Toutefois, dans l'immédiat, le système n'est-il pas simplement un tourneur de pages ? Ce qui ne diffère en rien d'un document traditionnel à part la différence de support.

Beaucoup de modèles ont marqué la réflexion sur l'utilisation des médias en éducation. Citons, entre autres, le modèle de Shanon (1948, 1976) dont l'influence a réduit le savoir à de l'information et a assimilé la médiation pédagogique à un problème de transport. Nous pouvons également citer le modèle dit « modèles des effets idéologiques » inspiré du néomarxisme, modèle qui renforce l'hostilité des enseignants face aux médias. On sait aujourd'hui que la connaissance construite par le sujet résulte avant tout de ses interactions avec d'autres acteurs ou avec toute autre composante du contexte médiatique et technologique.

Ainsi, l'individu qui apprend doit être mis au centre du concept de l'interactivité. Il est alors nécessaire de considérer à la fois ses caractéristiques et son évolution. Il faut donc des « modèles de l'apprenant » si nous voulons faire de l'ordinateur, par exemple, autre chose qu'une machine à fournir des exercices répétitifs ou un déclencheur de page écran (Giardina et Laurier, 1999). Jaquinot, dans un entretien (Meunier, 1997), rappelle que le fait d'accumuler des informations dans un document médiatisé est insuffisant pour susciter un processus d'apprentissage. Le rôle déterminant de l'engagement personnel de celui qui apprend dans l'apprentissage est connu depuis longtemps. Plus une personne s'active à l'acquisition des connaissances, plus elle peut retenir et intégrer ces connaissances ainsi acquises. Les TIC semblent pouvoir favoriser cette possibilité notamment, grâce à l'interactivité. Mais qu'est-ce que l'interactivité ?

Quel aspect des TIC est le plus intéressant à exploiter ?

L'adjectif « interactif » désigne à la fois le processus d'interactivité de la machine et la relation intersubjective d'une interaction entre deux ou plusieurs individus. De là vient une confusion courante entre l'interactivité et l'interaction, confusion qui a conduit à établir une relation directe entre les potentialités interactives de la machine et celles d'interactions signifiantes réelles devenues possibles grâce aux programmes et aux systèmes dits interactifs. Il est évident que ces potentialités signifiantes dépendent de l'interactivité machinique. Mais elles sont aussi et surtout liées à la qualité de la conception du programme élaboré et au sens que l'utilisateur peut donner à sa démarche d'apprentissage. Quelle est donc la distinction entre l'interactivité et l'interaction ?

Dans les grands dictionnaires de la langue française, le concept de l'interaction, au sens général, renvoie à l'idée d'action ou d'influence mutuelle. Il désigne une relation entre deux ou plusieurs individus qui s'influencent les uns et les autres par leurs actions respectives. Chaque individu modifie son comportement en fonction des réactions de l'autre ou des autres. L'interaction est donc fondamentalement définie par la réciprocité et l'interdépendance des comportements.

Par contre le concept de l'interactivité a été développé à l'origine dans l'univers informatique qui est essentiellement technique (Jaquinot, 1996). Il est rare d'en trouver une définition dans la documentation scientifique. On en trouve des typologies ou des listes d'attributs. Mais il est cependant possible de dégager des éléments qui puissent donner une idée de sa conceptualisation. Charlier (1999) en dégage quatre :

- Le terme interactivité renvoie à un échange qui se situe dans le cadre d'une communication personne-machine ;
- Il s'applique à la propriété d'un dispositif machinique ou technique de pouvoir réagir et s'adapter à un utilisateur humain ;
- C'est une forme particulière d'interaction. Il se joue dans l'interactivité un processus de sollicitations réciproques entre un dispositif technique et un agent humain, chacun modifiant son " comportement " en fonction des réactions de l'autre ;
- Ces interactions et ces sollicitations réciproques s'opèrent chez l'utilisateur par des opérations de manipulation d'icônes ou d'objets sur un écran informatique.

Comment avons-nous modelé les contenus des cours en regard à ce cadre théorique et à ces conceptions ? Des exemples.

Nous avons dit plus haut que nos programmes de formation à l'enseignement comportent des cours relatifs aux TIC ou qui utilisent d'une manière ou d'une autres ces TIC. Mais est-ce suffisant ?

Délibérément, nous avons inscrit les contenus des cours et nos pratiques dans la vision de pédagogie active. Au niveau de la formulation des objectifs et des contenus, il est spécifié qu'il ne peut y avoir des pratiques du genre transmissives. Par exemple, le cours commun à tous les programmes (Utilisation pédagogique des technologies médiatiques) a pour objectifs de développer les habiletés à utiliser les TIC à des fins d'apprentissage. Il s'agit d'intégrer les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. Comme contenu de ce cours, on étudie et on expérimente des utilisations, on y montre les avantages et les limites de ces TIC et on évalue du matériel.

L'étudiant dans ce cours est actif. Il ne subit pas un cours magistral. Il doit, entre autres, examiner du matériel, et à la lumière de ses apprentissages autres, il doit critiquer, évaluer et proposer. Dans ce cadre, le rôle de l'étudiant et son activité sont fondamentaux. Et dans ces perspectives, l'élève futur est toujours présent. C'est-à-dire que dans tout ce qu'il fait comme activité, l'élève est toujours présent dans ses préoccupations.

Les contenus ne sont pas les seuls à s'inscrire dans les perspectives de cette pédagogie. Il y a aussi est surtout la pratique et la méthodologie de l'enseignement.

Voici quelques exemples :

Dans les cours spécifiques aux mathématiques et qui ont trait aux TIC, nous avons tenu à ce que nos étudiants assimilent et soient convaincus d'un certain nombre de principes quant à l'utilisation des TIC dans leurs pratiques enseignantes futures.

En premier lieu, les TIC ne doivent pas être une réponse à un problème pédagogique non encore posé. Autrement dit, ce n'est pas parce que, par exemple, l'ordinateur est là qu'on cherchera à l'utiliser à tout prix. Il faudrait agir plutôt par l'inverse, c'est-à-dire, concevoir les activités et examiner ou chercher quel TIC utiliser en vue de l'efficacité pédagogique.

En deuxième lieu, dans tout ce que les étudiants doivent élaborer, il faut que le principe de la mise en relation de l'apprenant avec l'objet de savoir soit toujours présent dans leurs préoccupations.

De là découle la conception et la préparation des contenus d'enseignement que nous prônons et qui comportent un certain nombre de tâches relatives aux questions suivantes :

- Quelles sont les situations d'apprentissage où les TIC peuvent servir ?
- Comment élaborer des situations d'apprentissage où peuvent servir des logiciels communs ou spécifiques à la discipline, au domaine enseigné, au niveau des élèves ?
- Comment conduire des situations d'enseignement-apprentissage en s'aidant des possibilités des TIC ?
- Comment gérer les deux différentes activités : celles qui utilisent les TIC et les autres ?

Un exemple

Nous proposons aux étudiants de fabriquer une activité pour les élèves du secondaire basée sur le problème suivant : une échelle est placée sur un mur ; un peintre en bâtiment monte sur cette échelle, celle-ci glisse car mal calée. Quelle est la trajectoire que fait le peintre en tombant avec l'échelle ?

La situation étant décrite, on peut ne pas poser la question mais laisser les élèves en trouver. Mais il arrive un moment où on a besoin de tester et de simuler la chute pour éventuellement émettre une conjecture. Avec un logiciel de géométrie dynamique cela est possible. La tâche va nécessiter quelques étapes :

- 1) L'étudiant va devoir procéder à une tâche qui n'est pas habituelle : concevoir et fabriquer une figure géométrique appropriée qui puisse donner aux étudiants la possibilité de tester ;
- 2) L'étudiant va tester et va avoir une idée sur la trajectoire ;
- 3) C'est l'étape où on abandonne le test et l'ordinateur pour tenter d'argumenter et donner mathématiquement le modèle de la trajectoire ;
- 4) Enfin, un retour à l'ordinateur peut s'avérer utile pour fin de validation de sa preuve.

On voit apparaître ici, dans les différentes étapes, des réponses aux questions (posées plus haut) relatives à la conception et à la préparation des contenus d'enseignement.

Conclusion

S'il est indéniable que les TIC peuvent apporter beaucoup et peuvent constituer ce que nous avons appelé un vecteur de l'agir en formation à l'enseignement, il faut cependant demeurer prudent quant à leur utilisation. Par exemple, peut-on faire confiance à la multitude d'informations qu'on trouve sur le Net quand on fait une recherche ? Peut-on faire confiance aux logiciels même spécifiques ? Nous avons pu voir des étudiants se tourner vers l'ordinateur dès qu'ils ont une preuve ou un argument à fournir et que l'ordinateur pour eux devient le moyen de prouver. Dans l'exemple précédent, on a vu des étudiants nous donner comme réponse définitive la trajectoire fournie par la machine et comme preuve, ils nous avancent que c'est l'ordinateur qui la donne.

Références bibliographiques

- Charlier, P. (1999). Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXV, No 1, Montréal, Québec.
- Giardina, M et Laurier, M (1999) Modélisation de l'apprenant et l'interactivité. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXV, No 1, Montréal, Québec.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Lemay, F. (1986). Genèse de la géométrie. *Les publications du département de didactique*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada.
- Linard, M. (1994). *La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre*. Conférence au Colloque " Open and distance learning : Critical succes factors ", Genève.
- MEQ, (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*.
- MEQ, (2001). *La formation à l'enseignement*.
- Meunier, C. (1997). *Points de vue sur les multimédia interactifs en éducation; entretien avec treize spécialistes européens et nord-américains*. Montréal : Chenetière/Mc Graw.Hill.
- Shannon, C. (1948). The mathematical theory of communication, Bell System Technical Journal (1ère ed.). In Shannon, C., & Weaver, N. (1976), *La théorie mathématique de l'information*. Paris : Retz.

Les TIC (courriel, Bureau Virtuel, Blog) comme outil transversal de formation et de suivi des étudiants en mobilité à l'étranger

Michel CARRAL, Patrick LANNEAU
Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Toulouse
France

Avec le courriel, les productions des professeurs stagiaires effectuant un stage de mobilité longue durée à l'étranger étaient erratiques et peu travaillées. Les rappels des productions manquantes (journal de bord...) étaient peu efficaces et restaient souvent lettre morte. Avec le Bureau Virtuel, les rappels par courriel étaient plus entendus et les productions mieux travaillées. Le Bureau Virtuel a fait que l'étudiant stagiaire se distancie de sa posture d'apprenant et qu'il devienne plus exigeant quand à sa production. Cette distanciation est peut être un facteur de réaction lorsque celui-ci est rappelé à ses devoirs.

Le cadre de l'action

L'innovation pédagogique que nous avons réalisée avec les nouveaux outils de communication a été pensée pour améliorer le suivi des stages de mobilité à l'étranger des professeurs stagiaires, stages qu'ils effectuaient dans le cadre du service des Relations Internationales de l'IUFM Midi-Pyrénées. Depuis quelques années, un nombre de plus en plus important de professeurs stagiaires effectuent une mobilité à l'étranger pour une durée de trois mois. Cela représente une durée importante de leur temps de formation, et compte tenu de la spécificité du système éducatif français le suivi du stage à l'étranger est une nécessité.

Cette mobilité se réalise au niveau de l'espace européen dans le cadre de partenariats ERASMUS, et dans un horizon plus élargi puisqu'en 2007 cinq stagiaires sont allés au Canada (SFU de Vancouver, Université d'Alberta à Edmonton, Université d'Ottawa), trois aux USA (Connecticut et Wisconsin), cinq au Chili, dans des partenariats de type Erasmus ou dans des établissements scolaires locaux.

En outre, durant la période 2004-2007, nous avons été leader d'un programme Europe/Canada (RESO) d'échange d'étudiants de facultés d'éducation d'universités canadiennes et européennes. Ces échanges comprenaient des modules communs de formation reconnus par les six établissements du consortium. L'un des modules était la construction d'un module pédagogique. La question du suivi à distance des étudiants en

mobilité a été à la base de la construction des éléments de ce module pédagogique (colloque de Toulouse, Septembre 2007).

L'expérience RESO aura été le lieu de mise en place et de mise en œuvre de plusieurs dispositifs de suivi qui ont abouti début 2007 au projet Blog, projet qui n'était pas pensé dans le programme RESO. Les divers dispositifs expérimentés dans ce programme ont été généralisés à l'ensemble des programmes de mobilité étudiante à l'étranger de l'IUFM Midi Pyrénées.

Le Blog, un outil pour éviter la rupture dans la formation

Une mobilité longue durée à l'étranger pour les professeurs stagiaires de l'IUFM Midi-Pyrénées est d'une durée de trois mois. Si une telle période est favorable à l'ouverture à une autre culture, à une immersion dans un autre système éducatif et à une réelle réflexion sur la confrontation des systèmes éducatifs, elle est cependant importante relativement à la durée totale de la formation professionnalisante de nos professeurs stagiaires de deuxième année qui est concentrée sur huit mois.

C'est une des raisons pour lesquelles nous cherchions depuis longtemps à mettre en place des procédures pour faciliter le suivi pédagogique de la formation par les formateurs disciplinaires avec des retours interactifs. L'utilisation du courriel n'a pas donné les fruits escomptés : les professeurs stagiaires étaient loin de leur base ils ne s'estimaient pas toujours tenus de renseigner les formateurs de l'avancement et du déroulement de leur stage par courriel. Pour cela, nous avons adopté l'Espace Numérique de Travail (ENT) de l'IUFM Midi-Pyrénées dès sa création. Ceci a permis à l'équipe des relations internationales et à l'équipe des formateurs disciplinaires un suivi plus régulier.

Le Bureau Virtuel s'est avéré un outil plus performant en amenant une distanciation provoquant un changement de posture des stagiaires. Les stagiaires n'adressaient pas de courriel à des personnes désignées en pénétrant leurs espaces privés, mais déposaient leurs documents dans un espace semi-public, ce qui modifiait l'enjeu de la communication. Les équipes de formateurs et des relations internationales étant libre d'aller consulter ou non le Bureau Virtuel, cet espace devenait de fait un espace virtuel neutre spatial entre l'émetteur et les récepteurs. Les injonctions, lorsqu'elles étaient nécessaires, sur les devoirs à accomplir pendant la période de stage de mobilité à l'étranger se sont avérées plus efficaces car entrant dans leur espace privé et ce différenciant de l'espace travail.

Mais cet outil reste encore rébarbatif pour beaucoup d'utilisateurs car peu ergonomique et nécessitant un apprentissage spécifique. Le système des Blogs utilise des procédures d'accès d'un usage plus commun pour un public plus jeune ce qui élimine des résistances. Par ailleurs, il est plus aisé pour un formateur de cliquer depuis son

navigateur sur l'Url du Blog pour voir où en est son stagiaire plutôt que d'accéder successivement à l'ENT, au groupe de travail des stagiaires en mobilité, au dossier de l'étudiant considéré, pour rechercher le dernier compte rendu du journal de bord, le télécharger, l'ouvrir avec le logiciel adéquat et enfin le lire. Bref, le Blog est un outil ergonomique.

En outre, il offre la possibilité de répondre immédiatement et directement à un item et de faire participer un public plus large car entrant dans un espace public et non semi-public.

Le projet Blog : la mise en place.

Le projet Blog s'est inscrit dans une succession d'expérimentations pratiques d'outils TIC pour le suivi des étudiants en mobilité. C'est dans le cadre du programme RESO que l'exigence de nouveaux outils s'est faite jour. L'équipe de formateurs nécessitait la réalisation d'un travail commun avec des enseignants européens et des enseignants canadiens ; il fallait utiliser des outils permettant d'abolir les problèmes de distance et de temps. Sur chaque continent, les partenaires étaient situés loin les uns des autres, spatialement et avec un décalage horaire (d'Ottawa à Vancouver *via* Edmonton). En Europe, il obligeait les établissements partenaires (l'Université de Coïmbra, l'Université Complutense de Madrid et l'IUFM Midi Pyrénées) à travailler ensemble pour la première fois.

L'utilisation des TIC pour mobiliser un groupe de travail par delà les distances : l'ENT

Dès l'année 2004, nous avons utilisé pour la mise en œuvre du travail collaboratif entre les formateurs des six universités du programme RESO les outils classiques de communication des TIC, c'est-à-dire le courrier électronique avec ses différentes fonctions et ses divers avatars. Nous avons aussi utilisé cet outil pour commencer à tisser des liens entre les étudiants en mobilité et leurs formateurs d'origine.

En 2005, l'IUFM Midi-Pyrénées s'est doté d'un espace numérique de travail (ENT) expérimental et nous avons proposé à nos partenaires de le mettre au service du programme. Pour ce faire, nous avons créé un espace collaboratif pour tous les acteurs de ce programme sur l'ENT et lui avons assuré une pérennité sur la durée du programme.

Cet espace de travail était ouvert aux équipes de formateurs du consortium et à tous les étudiants participant au programme de mobilité. Nous avons créé dans cet espace collectif un espace pour les formateurs dans lequel chacun pouvait créer un espace personnel à son nom. Nous avons décidé d'y déposer les documents à l'intention des

étudiants, documents de préparation à la mobilité, documents pédagogiques, mais aussi documents d'analyse du programme ou documents de recherche.

La structuration de l'espace du Bureau Virtuel a été conçue de façon à ce qu'elle permette à tous les acteurs du programme de déposer les documents de travail, et les archives des productions des étudiants pour une lecture de tous. L'objectif de cette structuration étant la lisibilité et la facilitation de la communication puisque, sauf exigence d'un auteur, tous les membres du groupe avaient accès en lecture à tout.

Une partie de l'espace était réservée aux étudiants en mobilité participant au programme. Cinquante et un étudiants ont été impliqués dans ce projet TIC sur les soixante que comprenait le programme RESO.

Nombre d'étudiants impliqués :

| Année | Europe | Canada |
|-------|--------|--------|
| 2005 | 4/7 | 3/7 |
| 2006 | 6/8 | 16/16 |
| 2007 | 15/15 | 7/7 |

L'ENT ayant été fonctionnel à partir de février 2005, cette année là a concerné peu d'étudiants, essentiellement les étudiants originaires de l'IUFM de Midi-Pyrénées et les étudiants canadiens effectuant leur mobilité en France. Le premier obstacle à l'utilisation de l'outil a été la formation du public concerné : formés et formateurs. L'ENT étant un outil spécifique de l'IUFM Midi-Pyrénées, les étudiants de cet institut et les étudiants qui y ont effectué leur mobilité ont eu la primeur de la formation en présentiel. Les étudiants et les formateurs des autres universités du Consortium durent apprendre l'usage de ce nouvel outil essentiellement par une formation à distance pilotée par l'IUFM Midi-Pyrénées ou lors des regroupements des partenaires du consortium prévus par le programme. L'initiation par courrier électronique a été assurée à la demande des étudiants, ce qui a supposé de leur part une forte dose de volontarisme.

En novembre 2006, à la demande de l'Université de Coïmbra, l'IUFM a effectué une semaine de formation pour les étudiants portugais préparant leur mobilité au Canada, les étudiants canadiens en mobilité au Portugal et des formateurs à l'Université de Coïmbra associés au programme.

Le dispositif

Nous avons créé un groupe collaboratif réservé au programme : tous les participants au programme RESO, formateurs et stagiaires, ont gardé l'accès à ce groupe pendant toute la durée du programme. Nous avons demandé aux étudiants de créer dans ce groupe

collaboratif un dossier à leur nom et d'y déposer leur journal de bord à l'intention des formateurs de l'université d'origine.

Ils devaient aussi y déposer leurs productions contractualisées, à savoir une étude comparative sur une question qui les avait interpellés. Cette étude devait mettre en parallèle le système scolaire de leur pays d'origine avec celui de leur pays d'accueil. Pour terminer, ils devaient déposer une synthèse comparative des deux systèmes sous la forme d'un tableau de deux pages maximum.

L'intérêt de ce dispositif est de mettre à la disposition du groupe collaboratif l'ensemble des productions du groupe d'étudiants, de créer un espace virtuel de travail abolissant les contraintes matérielles du projet : distance physique, distance temporelle.

La généralisation du dispositif

Dès 2006, à l'IUFM Midi-Pyrénées, nous avons généralisé le dispositif RESO à tous les professeurs stagiaires effectuant une mobilité à l'étranger de trois mois. Pour chaque cohorte de départs (deux par an, une en janvier pour les professeurs des écoles stagiaires -PE-, et une en avril pour les professeurs stagiaires du secondaire -PLC et PLP-), nous avons créé un groupe *ad hoc* avec les mêmes exigences.

Ce dispositif offre des avantages multiples pour le suivi. Il permet très rapidement de vérifier que les stagiaires suivent le programme prévisionnel, et en outre de démultiplier le suivi par l'ensemble des équipes formateurs et le service des relations internationales. Les formateurs disciplinaires d'origine, associés au groupe de travail, ont pu suivre la formation à distance et continuer le travail engagé avant le stage de mobilité.

L'utilisation d'un outil d'accès aisé : le Blog

Comme nous l'avons déjà noté, les outils institutionnels sont lourds d'utilisation. Leur accès n'est pas d'une ergonomie suffisante ; par ailleurs, si les étudiants ont une pratique des TIC, ce n'est pas celle des outils institutionnels. Ce contexte a fait que nous avons eu l'idée d'utiliser les outils grand public générationnels.

Dans un premier temps, nous avons expérimenté pour le suivi des étudiants la messagerie instantanée (MSN Messenger) outil de la panoplie de pratiques générationnelles.

C'est un outil proche de l'oral par son immédiateté. Un avantage en est la réactivité, mais il ne s'inscrit pas dans le temps et nous ne l'avons pas perçu comme un outil pédagogique. Il ne facilite pas pour le stagiaire une réflexion approfondie sur lui-même. Nous l'avons utilisé à la demande du stagiaire pour répondre à un problème ponctuel.

L'outil qui a montré le plus de pertinence dans le cadre de notre programme a été le Blog. Nous avons utilisé le Blog pour la première fois au début de l'année 2007 avec les trois professeurs des écoles stagiaires qui effectuaient leur stage de mobilité de trois

mois au Canada dans le programme RESO. À notre grande surprise, non seulement nous n'avons rencontré aucune difficulté à faire adopter cet outil aux trois stagiaires, mais plusieurs de leurs camarades de la même cohorte effectuant leur stage de mobilité ERASMUS, ont demandé à profiter de ce dispositif innovant. Nous avons donc proposé à tous les étudiants de la cohorte suivante l'usage optionnel d'un Blog car non prévu en début de l'année de formation.

Sur un total d'une cinquantaine de professeurs stagiaires ayant effectué leur mobilité à l'étranger en 2007, 22 ont tenu un Blog selon les objectifs proposés. Il est à noter que cette tâche optionnelle, était en sus des tâches obligatoires (chaque stagiaire en mobilité à l'étranger doit déposer un journal de bord hebdomadaire sur l'ENT du groupe de travail collaboratif, rédiger une étude mettant en parallèle notre système éducatif avec le système éducatif du pays d'accueil, et rédiger une chronique à publier sur le site de l'établissement, et remettre un rapport en fin de stage).

Lors de la réunion de préparation à la mobilité, nous avons explicité les objectifs du Blog, et leur avons montré la réalisation des premiers Blogs réalisés. Nous les avons formés à la création d'un Blog sur une plate-forme de publication. Nous avons externalisé les Blogs de nos stagiaires sur une plate-forme offrant l'avantage de ne pas contenir de publicité, externalisation déchargeant la responsabilité juridique de l'institution et responsabilisant les stagiaires sur le contenu de leurs écrits.

Certains stagiaires par crainte de ne pas maîtriser suffisamment les TIC ont demandé un rendez-vous tutoré pour avoir plus de précisions sur le projet et recevoir une formation personnalisée. Mais cette crainte s'est avérée sans objet : l'étape de formation ayant duré pas plus d'une heure. La majorité des stagiaires a limité sa formation à la présentation frontale à tout le groupe de partants lors de la réunion de préparation au départ.

Une pratique professionnalisée des TIC

Dans le cadre du C2I2E⁶⁸, les professeurs stagiaires des IUFM doivent montrer leur maîtrise d'une pratique des TIC dans le cadre de leur activité professionnelle. L'utilisation de l'outil informatique dans le cadre de la formation leur permet de mettre en pratique l'usage d'un certain nombre d'outils, cette pratique reste cependant comparable à celle qu'ils ont eue lors de leur formation universitaire. Durant la dernière année de formation à l'IUFM Midi-Pyrénées leur pratique de stage en situation devant une classe leur permet d'aborder l'usage de certains de ces outils du point de vue de l'enseignant.

⁶⁸ Textes officiels : <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e/presentation/textesofficiels9679/textesofficiels>
<http://www.education.gouv.fr/bol/2006/1/MENT0502170C.htm>

Ces compétences, depuis peu, sont exigibles en France pour être enseignant.

Le dispositif que nous avons proposé, associé au Blog, a permis à nos professeurs stagiaires en stage de mobilité à l'étranger d'acquérir d'autres pratiques professionnelles complémentaires. L'usage de l'ENT pour maintenir le contact pédagogique entre les professeurs stagiaires et les formateurs est du même ordre que celui pratiqué dans leur établissement de formation.

L'outil Blog apporte une autre dimension dans l'usage des TIC : ils apprennent à utiliser un outil de publication sur le web, à manipuler un outil de première importance dans la communication pédagogique, à prendre conscience de l'évolution de leur formation ainsi que celle de leur intégration dans une autre culture. Leur posture professionnelle et personnelle se transforme. Citons quelques exemples relevés dans les Blogs de nos professeurs stagiaires :

Garder des traces au jour le jour d'une pratique :

Marie utilise son Blog comme un polycopié.

<http://ecole-de-marie.over-blog.com/article-6186500.html>

Garder un contact avec les élèves que l'on a laissé dans l'établissement d'origine et continuer d'une autre manière l'acte pédagogique :

Emmie fait une leçon de géographie à distance à ses élèves ariégeois.

<http://tabarnaque.over-blog.com/article-5362721.html>

Caroline continue directement sa relation pédagogique et s'adresse à ses élèves.

<http://over-the-ocean.over-blog.com/article-6327921.html>

Laure leur propose du travail à distance.

<http://laure-malaga.over-blog.fr/article-10126874.html>

Devenir l'envoyé spécial à distance de ses élèves pour leur transmettre une expérience culturelle, linguistique, géographique :

Marie témoigne pour ses élèves de la culture canadienne.

<http://ecole-de-marie.over-blog.com/categorie-1121163.html>

Lili raconte la vie quotidienne en Belgique.

<http://sensei-lili.over-blog.com/categorie-1119411.html>

Mélanie, professeur de géographie témoigne sur le terrain.

<http://to-vancouver.over-blog.com/article-6914197.html>

Stocker des éléments pour une relation pédagogique future :

Aurélié prépare des photographies à caractère géographique.

<http://ecole-d-aurelie.over-blog.com/article-6122618.html>

Nicolas au Danemark fait de même.

<http://au-danemark.over-blog.com/album-354392.html>

Disposer d'un outil de communication avec les élèves auxquels on est confronté dans le pays d'accueil :

Nicolas en Suède découvre une autre façon de faire l'école.

<http://monsejour-en-suede.over-blog.fr/article-10658169.html>

Comme ces exemples nous le montrent, l'utilisation du Blog permet au stagiaire d'analyser en continu son stage de mobilité, de faciliter une immersion en profondeur dans un autre système éducatif, une autre culture, de disposer d'un outil levier pour créer une relation future, d'être en mesure de créer un projet d'étude entre un groupe d'élèves que le stagiaire aura dans sa future vie professionnelle et un groupe d'élèves de l'établissement dans lequel il a effectué le stage de mobilité.

Si l'on fait un bref retour sur les pratiques actuelles on voit que l'acte pédagogique est conçu dans un rapport d'immédiateté et provoque un certain consumérisme. L'outil Blog fait éclater ces contraintes spatio-temporelles et permet à l'acte pédagogique d'exister dans la durée. Il permet de fixer des expériences fugaces, de garder des traces de son vécu pour les valoriser ultérieurement.

La préparation d'un Blog diffère de la préparation d'un cours et amène le professeur stagiaire à une posture différente. Un cours est ciblé sur un public connu pour être utilisé à un moment précis et sur une période de temps déterminés. Le Blog est ciblé sur un public élargi connu, mais avec un degré d'incertitude (Qui le consulte ? Connaît-on le lecteur ?), sur une période temporelle longue non déterminée. Cela entraîne une rétroaction tant de celui qui l'écrit que de celui qui le consulte avec la possibilité d'interagir avec l'auteur. Cette interaction est visible par les autres consultants, d'où un pluri dialogue.

Une rapide visite sur les nouveaux lieux de convivialité virtuelle de l'adolescence montre la fascination que cet univers exerce sur les jeunes générations. On y voit souvent une profonde coupure entre le monde dans lequel les adolescents se projettent et les pratiques culturelles scolaires actuelles. Une des conséquences est que l'univers des Blogs adolescents est hors du champ culturel traditionnel et hors du champ des adultes par le fait que les enseignants formés dans le monde du papier-crayon sont étrangers au monde de la virtualité. Cet état de fait détourne bon nombre d'adolescents de l'ancrage dans le patrimoine culturel et social de la société dans laquelle ils vivent.

On peut légitimement penser que la pratique du Blog par les jeunes enseignants leur permettra d'investir ce nouvel espace et de faire le lien entre les savoirs et la culture qu'ils ont le devoir de transmettre et la pulsion informelle de leurs élèves. Face à la pauvreté des innombrables Blogs adolescents, l'enseignant blogueur sera un exemple pour ses élèves de la nécessaire ambition pour leur réussite dans la vie...

Le dispositif pédagogique du projet Blog

Quelles consignes avons-nous donné aux stagiaires ?

Si nous avons insisté sur ce que nous attendions du Blog au niveau de l'objectif pédagogique, nous avons bien pris garde à ne pas leur donner de consignes précises sur sa structure et son contenu pour laisser libre cours à leur pouvoir de création et par voie de conséquence à leur appropriation d'un outil que nous jugions fortement multiforme.

Plutôt que de leur imposer une forme et un fond prédéfinis dans le Blog, nous leur avons dit ce que l'on en attendait en termes de communication et d'usage dans le futur.

« ...Vous allez partir, leur avons-nous dit, et laisser vos élèves en cours d'année. Le Blog peut être un outil pour maintenir un contact avec ces élèves et continuer d'une autre façon la relation pédagogique que vous avez créée depuis le début de cette année. Avec le Blog, vous allez mettre en œuvre une nouvelle pratique qui montrera en pratique à vos élèves ce que peut être un Blog. Par le système des forums associés à tout Blog, vos élèves pourront communiquer avec vous tout en vous laissant la complète maîtrise de la publication de ces messages. A l'étranger, vous pourrez utiliser cet outil pour mettre en relation les élèves que vous allez rencontrer et ceux que vous allez laisser en France. L'année prochaine, ce Blog pourra vous servir d'amorce pour la construction de partenariats entre votre établissement et des écoles à l'étranger ».

Nos attentes pédagogiques du dispositif

Nos objectifs étaient multiples :

- Amener les professeurs stagiaires à s'approprier un outil TIC par une pratique régulière ;
- Modifier la posture des professeurs stagiaires : ils ont une représentation d'eux-mêmes comme étudiant, quasiment d'élève. Nous voulions les mettre en situation de producteur d'information au centre d'un réseau de communication, leur faire renverser leur relation au savoir et les forcer à une posture de professeur ;
- Les amener à imaginer d'autres situations de communication autres que celle de la communication frontale, y compris des situations de communication non présentes ;
- Les amener à généraliser la communication, l'ouvrir spatialement à la relation pédagogique (imaginer que parallèlement au groupe classe, on peut créer une communication en groupes inter classes, laisser des traces pour une relation future).

L'enjeu

Un point important de ce dispositif est qu'il conduit à une inversion de paradigme. Ce point n'apparaît pas au premier abord en termes fonctionnels. Dans le schéma pédagogique classique, on est dans une situation à enjeu codifié, la relation reste circonscrite au duo maître-élève ; dans cette relation duale l'apprenant confronte son

travail au seul jugement du formateur ce pour quoi l'élève est en quête des réponses et des attitudes qu'attend le formateur de lui et non de ce qu'il formulerait réellement. Lorsque le maître pose une question à un élève, celui-ci sait que le maître connaît la réponse et s'il y a question, c'est pour savoir s'il sait. L'élève quête la réponse attendue par le maître. On est dans une situation de transmission protégée du savoir et non d'apprentissage.

Le Blog change le positionnement : il y a enjeu. La confrontation n'est plus limitée à la dualité étudiant-formateur, elle est projetée dans un public connu ou non, la production de l'apprenant est propulsée dans une confrontation réelle et multiple. Même si les lecteurs n'utilisent pas la possibilité d'intervention directe du forum, cette dernière reste une potentialité bien réelle pour l'étudiant. Tout le monde peut avoir accès à ce qu'il dit et, par suite, émettre une critique, un jugement, en positif, en négatif, ou en complémentarité. Sa responsabilité est fortement engagée. Quelle que soit l'exigence du maître dans une relation traditionnelle, celui-ci est perçu comme un protecteur ; dans le cas d'une expression publique comme dans un Blog, cette sécurité tombe. On s'expose tel que l'on est au regard de l'autre que l'on peut ne pas connaître et qui peut réagir. On est donc amené à élever son propre niveau d'exigence, que ce soit sur le fond ou sur la forme.

L'apprenant est sorti de la protection sécurisée par les murailles de l'Université.

Cette situation est comparable à celle des stages de pratique dans une classe qu'effectue un professeur stagiaire débutant ou un futur professeur. Dans ces stages, ce qui importe c'est la façon dont la matière humaine dont on a la charge (les élèves) va réagir, et non ce que l'on aurait pu dire au maître. Avec le Blog, on entre dans une réalité d'une manière forte et tangible. Cette prise de conscience n'a pas eu dans un premier temps aux stagiaires ayant participé à ce dispositif, les interventions de leurs élèves et de leurs pairs suivant leur Blog le leur a fait réaliser.

Outre la qualité du contenu de la publication, une autre dimension plus subtile entre en ligne de compte, dimension de l'ordre de la relation à l'autre, du comment l'autre vous perçoit : un texte écrit et publié n'appartient plus à son auteur, chaque lecteur en a sa propre interprétation. Si l'auteur ne veut pas de quiproquo sur ses écrits, il devra les soigner pour éliminer toute ambiguïté. C'est une compétence nécessaire dans la formation de l'enseignant. Un enseignant n'est pas seulement quelqu'un qui transmet un savoir. C'est aussi quelqu'un qui construit une personne en lui renvoyant une image de lui-même. Emmie le perçoit dans l'en-tête de son Blog : *« Et je veux pouvoir être sincère, ici c'est le Blog de la jeune fille de 23 ans. Tant pis si c'est politiquement incorrect parfois, tant pis pour le "code soleil". Pour les nouvelles plus consensuelles de la professeur stagiaire c'est sur le BV »*.

Nombre de professeurs stagiaires au retour de leur mobilité ont explicité cet état de fait : qui suis-je sur mon Blog ? étudiant en cours de formation, ou déjà professeur capable de s'adresser à des élèves ?

Nos craintes sur le dispositif

Les professeurs stagiaires ont moins de résistances aux TIC que leurs collègues plus anciens dans la carrière. Le caractère obligatoire récent du C2I2E a facilité l'acceptation des injonctions autour des TIC à partir de l'année universitaire 2006-2007. Cependant, il est à noter un manque d'enthousiasme de certains étudiants à l'utilisation des outils institutionnels. Une proportion non négligeable ne maîtrise pas l'ENT de l'IUUFM lors du départ en mobilité, signe qu'ils ont évité de s'en servir. Pour ces raisons, nous avons craint lors du lancement du projet Blog que peu d'étudiants acceptent d'y participer. Notre demande était peu ambitieuse, l'injonction se portant sur les outils TIC classiques (ENT) ; aussi nous avons été surpris de la forte proportion de professeurs stagiaires ayant accepté de créer leur Blog. En effet, près de 50% de l'effectif des professeurs stagiaires effectuant une mobilité à l'étranger a accepté de réaliser un Blog et nous en a communiqué l'URL. Le bilan qu'ils en ont fait à la fin de leur mobilité est positif. Aurélia, professeur d'Education Physique et Sportive est partie en Hongrie. Avant le départ, elle reconnaît avoir beaucoup de difficultés avec les TIC, mais accepte le défi. À son retour, elle est enthousiaste « *d'avoir pu garder le contact avec sa famille, mais aussi avec ses élèves français...* » pendant son stage. Elle affirme vouloir utiliser son Blog pour tisser des partenariats l'an prochain dans son nouveau poste avec les établissements hongrois où elle a effectué son stage.

Caroline S. professeur stagiaire en anglais écrit : « *J'y ai trouvé deux intérêts majeurs. Il m'a tout d'abord permis de rester en contact avec ma famille, mes amis et mes collègues sans avoir besoin de raconter dix fois la même chose. Il m'a également obligée à faire des recherches pour pouvoir rédiger des textes intéressants, ce qui m'a permis d'apprendre beaucoup de choses et surtout de fixer ce que j'avais appris* ».

Les perspectives de l'outil.

Le lancement expérimental du Blog en 2007 a indéniablement été un succès. Nous avons donc décidé d'en faire l'outil central du suivi des stagiaires en mobilité en 2008 et d'inciter les étudiants ERASMUS en mobilité dans notre établissement à utiliser ce système. Pour en améliorer l'efficacité, nous allons apporter des modifications à la procédure d'utilisation de l'outil.

Nos professeurs stagiaires sortants

L'une des richesses de l'outil Blog, est d'être un outil de communication riche doté d'éléments de rétroaction. Avec les outils classiques de communication, l'écrit évidemment, mais aussi les variantes de l'écrit données sur le cyberspace (l'ENT, ou les sites internet classiques) la communication est univoque : celui qui a quelque chose à dire le dit, celui qui recherche l'information la trouve. Il n'y a pas dialogue. Pour que celui-ci existe, un lecteur doit écrire à l'auteur avec le côté formel que cela exige, qui peut lui répondre, ou publier l'objection du lecteur et la réponse qui lui a été fournie. Le processus demande au lecteur une action qui nécessite une certaine énergie et une volonté certaine.

Dans le Blog au contraire, tout lecteur peut poster un commentaire à la volée. L'auteur en est avisé, le valide pour publication s'il le juge bon et y répond éventuellement. Les autres lecteurs participent à cet échange : un dialogue se noue. Caroline S. en mobilité aux USA en donne de multiples exemples dans son l'article de son Blog :

<http://over-the-ocean.over-blog.com/article-6651421-6.html#anchorComment>.

On voit comment ses lecteurs lui posent des questions et lui permettent d'explicitier sa vision des différences culturelles entre la France et les USA.

Nos étudiants ERASMUS entrant

Lors de la première mise en œuvre du dispositif le Blog n'a été testé que pour une étudiante canadienne du programme RESO. Nous comptons proposer son utilisation aux étudiants en mobilité à l'IUFM de nos différents partenaires dès l'année scolaire 2007-2008. Nous escomptons que les formateurs de ces étudiants considèrent la mobilité à l'étranger d'une manière plus active. Souvent la mobilité, européenne ou non, est considérée comme une parenthèse dans la formation du stagiaire : on passe le relais à l'université d'accueil. L'usage du Blog permet d'introduire un lien permanent avec les formateurs de l'université d'origine en leur donnant la possibilité de suivre le parcours individualisé de formation de l'étudiant en mobilité.

La suite de l'expérimentation : généralisation et évaluation

Cette innovation pédagogique nous a permis d'effectuer un suivi continu et rapproché des stages de mobilité des étudiants, d'améliorer leur intégration dans un système éducatif en leur permettant de s'approprier en profondeur avec un retour dans le temps la culture de l'autre par le fait même de l'explicitation de leur vécu par une communication écrite.

Il reste à concevoir un nouveau dispositif d'évaluation et le mettre en œuvre.

L'analyse de l'usage des médias en classe comme vecteur de réflexion pédagogique

Bruno DE LIEVRE, Benoît MOULIN

Université de Mons-Hainaut, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs
Belgique

Contexte

Depuis mars 2000, la RTBF, chaîne de télévision publique belge francophone, produit un journal télévisé à l'intention des enfants se situant dans la tranche d'âge entre 8 et 12 ans. Les pouvoirs politiques ainsi que les responsables des services audiovisuels de l'époque se sont réunis pour définir, en compagnie d'un panel d'enseignants les objectifs du programme, sa spécificité, les orientations à donner aux sujets, la forme de l'émission et la constitution de l'équipe. C'est ainsi que le concept *Niousz* est né. Delhougne & Merkelbag (2002) le caractérisent comme la réalisation d'un véritable journal télévisé pour enfant, qui doit assurer le développement de l'esprit critique et de la citoyenneté et dont l'information doit être présentée de façon positive et dédramatisée. Il leur semblait indispensable de présenter clairement aux enfants une réalité complexe sans raccourci et d'aborder tous les thèmes de l'actualité en évitant sensationnalisme et violence gratuite.

Les *Niousz* sont toutefois plus qu'un journal télévisé. En effet, pour accompagner les enfants, les parents et les enseignants dans cette démarche active vers l'information, différents outils ont été mis sur pieds. Ils sont destinés à susciter l'interaction entre équipes scolaires et journalistes. Ce sont les classes *Niousz*, les reportages *Niousz* et le site Internet *Niousz*.

Plusieurs années après la conception de cette émission dédiée aux jeunes et son exploitation par quelques dizaines d'enseignants, nous avons voulu poser la question suivante : « Quel est l'usage pédagogique qu'en font les enseignants dans leurs activités de classe ? ».

Modèle théorique d'analyse de l'innovation

Pour analyser la manière dont les enseignants intègrent l'usage du journal télévisé les *Niousz* en contexte scolaire, nous avons pris comme cadre théorique le modèle proposé par Depover et Strebelle (1997). Ce modèle d'innovation pédagogique (figure 1) se focalise sur l'enseignant soutenu dans son contexte institutionnel et social pour la mise

en œuvre de pratiques nouvelles. Ces dernières ne se justifient cependant pas uniquement par l'intégration de nouveaux outils. C'est au niveau de l'organisation de l'école et des pratiques de l'enseignant que se manifestent les effets des pratiques innovantes (Bordeleau, Depover & Pochon, 1999).

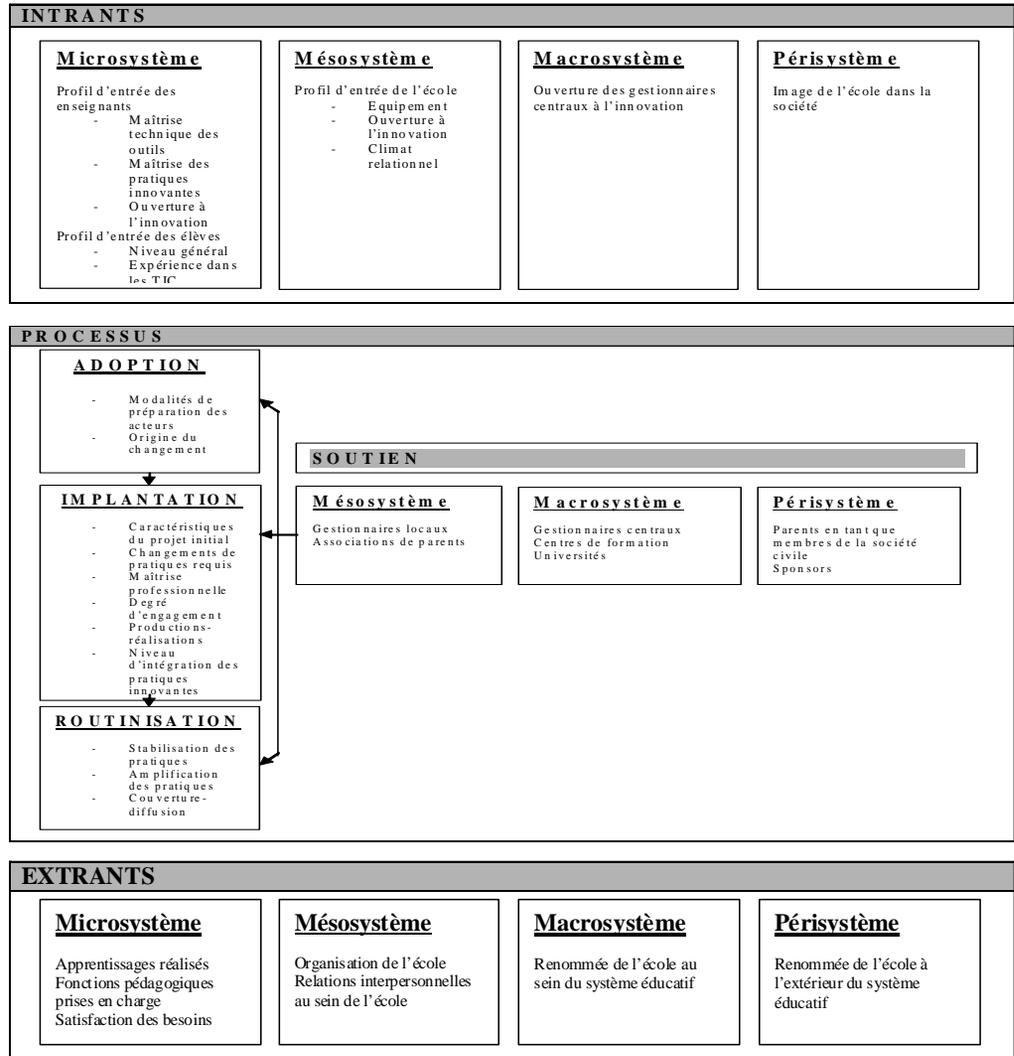


Figure 1 : Modèle systémique du processus d'innovation (Depover & Strebelle, 1997)

Ce modèle s'articule autour de deux axes complémentaires : un axe dynamique et un axe topologique. L'axe dynamique est composé de trois niveaux :

- Le niveau 1 est celui des « intrants », à savoir l'ensemble des éléments qui vont entrer dans le système pour servir de déclencheur ou d'inhibiteur au processus d'innovation ;
- Le niveau 2 s'intéresse au « processus » qui se décline en trois phases :
 - la phase d'adoption qui fait référence à la décision de changer sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe ;
 - la phase d'implantation qui correspond à la concrétisation sur le terrain de la volonté affirmée, lors de la phase d'adoption, de s'engager dans un processus conduisant à une modification des pratiques éducatives ;
 - la phase de routinisation lors de laquelle le recours aux nouvelles pratiques s'opère sur une base régulière et intégrée aux activités scolaires habituelles sans exiger pour cela un support externe.
- Le niveau 3 considère les « extrants », à savoir les effets de l'innovation sur les différents sous-systèmes susceptibles d'agir sur le processus d'innovation ou d'être affectés par celui-ci.

En ce qui concerne l'axe topologique, celui-ci définit les différents sous-systèmes par rapport auxquels le processus d'innovation s'inscrit. On trouve ainsi du plus spécifique au plus englobant : le microsystème (la classe), le mésosystème (l'environnement scolaire immédiat et en particulier les gestionnaires locaux), le macrosystème (les responsables administratifs et politiques du système éducatif) et le périsystème (l'ensemble des variables présentes dans l'environnement immédiat du système éducatif et qui sont susceptibles d'avoir un effet sur celui-ci).

Lorsqu'un enseignant bénéficie d'une forme de soutien à l'intégration de l'innovation dans ses pratiques, les auteurs du modèle ont choisi délibérément de différencier le soutien selon son origine topologique en vue de mieux comprendre la dynamique sous-jacente.

Questions de recherche

Dans ce travail, nous nous sommes intéressés aux profils des enseignants, des élèves et des établissements qui intégraient les *Nioux* dans leurs apprentissages. Nous nous sommes interrogés sur leurs motivations, leur degré d'engagement et leurs réalisations. Nous avons voulu savoir si un tel outil permettait de travailler l'interdisciplinarité, la transversalité, la citoyenneté et le développement de l'esprit critique. C'est en nous basant sur le modèle d'analyse de l'innovation présenté ci-avant que nous avons formulé les questions concernant :

- le microsystème : Quels sont les profils des enseignants et des élèves qui rentrent en projet *Niouzz* ?
- le meso, macro et périsystème : Comment réagissent ceux qui sont à l'extérieur de la classe ?
- l'adoption : Qu'est-ce qui va faire qu'un enseignant va entrer en projet *Niouzz* avec ma classe ?
- l'implantation : Quelles activités l'enseignant met-il en place dans sa classe ?
- la routinisation : Est-ce que l'enseignant continue à travailler régulièrement avec les *Niouzz* ?
- le soutien : L'enseignant se sent-il seul(e) ou bien se sent-il entouré(e) par d'autres qui pratiquent le projet *Niouzz* comme lui ?

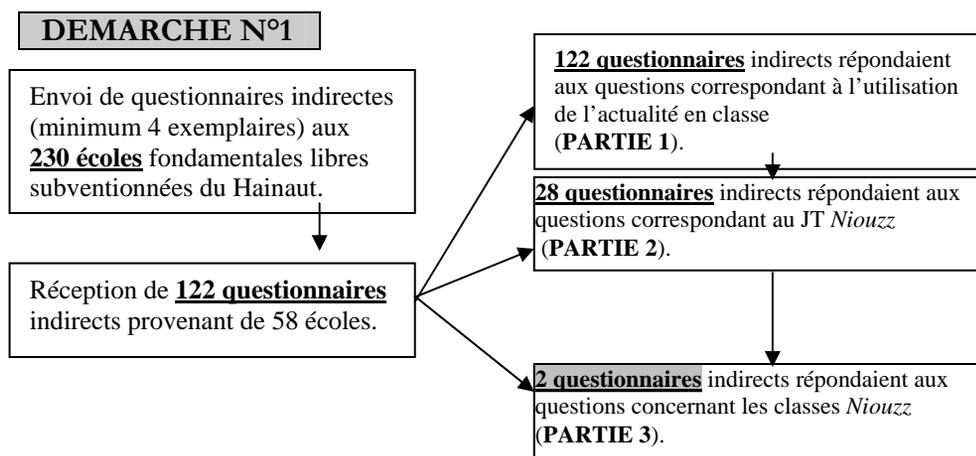
Outils méthodologiques

Comme l'illustre la figure 2 ci-dessous, nous avons adopté deux démarches complémentaires. Dans un premier temps, après avoir contacté 230 écoles, nous avons recueilli les réponses de 122 enseignants qui ont mis en évidence le travail concernant l'actualité réalisé dans les classes. L'outil utilisé dans ce cadre est le questionnaire d'administration indirect qui nous a procuré des informations d'ordre quantitatif. Ce questionnaire a permis de recueillir des informations concernant les personnes utilisant les *Niouzz* dans leur classe et voir leur degré d'engagement pour ce type d'émission (Ont-ils déjà utilisé les *Niouzz* ? Sont-ils rentrés en projet *Niouzz* ?). A partir de ces renseignements, nous n'avons pu sélectionner que 2 enseignants entrés en projet dans l'enseignement libre du Hainaut. Il nous fallait donc élargir notre échantillon. C'est à ce stade que s'est mise en route notre seconde démarche, qualitative cette fois. Grâce aux sites de certaines écoles en Communauté Française et à la liste de contacts procurée par l'équipe des *Niouzz*, nous avons pu contacter une quarantaine d'école ayant vécu un projet avec eux. Dans un entretien semi-structuré mené avec 23 enseignants qui ont accepté de prendre du temps pour expliquer leur démarche plus en profondeur, nous avons réalisé une analyse sur trois niveaux : le premier niveau met en évidence le profil des enseignants ; le deuxième, centré sur le processus, permet de juger du niveau d'intégration de l'innovation dans les pratiques de classe (motivation, degré d'engagement, productions, niveau d'intégration des pratiques innovantes, stabilisation des pratiques) ; le troisième niveau se penchant sur les effets de l'introduction de cette innovation (effets sur l'apprentissage, satisfaction des besoins). Pour analyser ces résultats, nous avons utilisé une technique d'analyse de contenu.

Résultats relatifs à la partie quantitative

Notre **première démarche** fut de nous intéresser à l'intérêt porté à ce journal télévisé pour enfants dans les 230 écoles primaires libres subventionnées du Hainaut (enseignement ordinaire). Nous avons ciblé les classes de 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaire. 28 enseignants (23% des réponses reçues) connaissaient les *Niouzz* et les avait exploitées, pour la plupart, de manière occasionnelle dans leurs activités. Ces premières informations nous ont permis de tirer quelques conclusions quant à l'éducation aux médias dans notre échantillon :

- La presse écrite pour enfants est le média le plus utilisé en classe (*Journal des Enfants*, *Soir Junior*, ...), suivi de la presse écrite pour adultes grâce à l'opération « *Ouvrir mon quotidien* ».



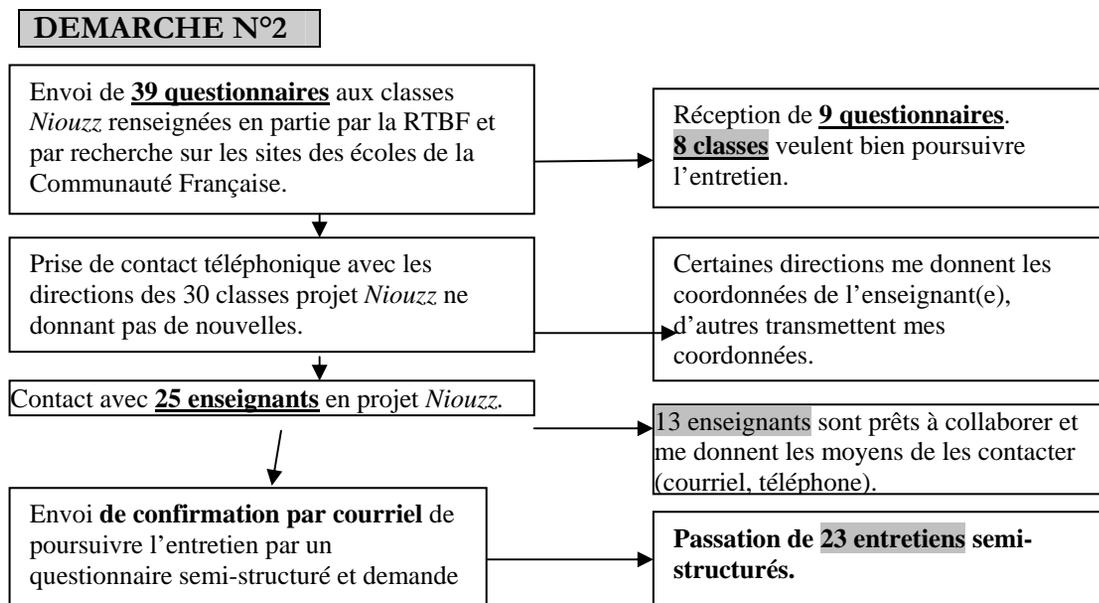


Figure 2 : Schéma de l'agencement des différentes étapes du processus du recueil des informations.

- Les disciplines travaillées sont essentiellement la langue maternelle (savoir lire, savoir écrire, savoir écouter et savoir parler), l'éveil et l'éducation aux médias (travailler avec un outil de presse écrite).
- Les Niouzz : 31,9% des enseignants les rejettent dans un premier temps, 47,8% n'ont pas connaissance ou suffisamment d'informations concernant ce journal et 20,3% sont partant pour l'exploiter dans le futur.

Notre objectif étant de nous centrer sur l'exploitation des *Niouzz* en classe, nous avons approfondi notre recherche en interrogeant de manière personnelle une série d'enseignants qui utilisent effectivement les *Niouzz* dans leur classe.

Résultats relatifs à la partie qualitative

Au total, 23 enseignants ont participé à ces entretiens qui nous ont permis de recueillir une série d'informations concernant les projets menés. Nous avons structuré les données collectées en nous basant sur les trois axes du modèle d'intégration des innovations (Depover & Strebelle, 1997) auquel nous avons voulu intégrer trois thèmes

de réflexion supplémentaire, à savoir la transversalité, l'interactivité et l'esprit critique ou citoyen.

En ce qui concerne **les intrants**, voici les éléments de réponse que nous pouvons apporter à la question : « qui sont ces enseignants et ces élèves qui rentrent en projet *Nionz* ? ».

Les enseignants sont caractérisés par une ouverture à l'innovation et à l'intégration des médias : la presse écrite pour adultes et enfants font partie de leur quotidien, la télévision est utilisée pour visionner essentiellement les *Nionz*, des documentaires ou des émissions de vulgarisation. Ils ne sont pas spécialement spécialistes des médias mais plutôt de la « débrouille » ce qui confère à plusieurs d'entre eux le statut de personne ressource. Ils favorisent les débats de manière régulière.

Pour ce qui est des élèves, ils sont issus d'un milieu aisé (52,2%) modeste (26,1%) ou peu favorisé (21,7%). Peu d'écoles de notre échantillon sont en discrimination positive (seulement 4/23).

En ce qui concerne le **processus**, à la question relative à l'**adoption** « qu'est-ce qui va faire que je vais rentrer en projet *Nionz* avec ma classe ? », nous pouvons mettre en avant que l'interactivité avec l'équipe des *Nionz* est un élément essentiel quant à la participation à un projet *Nionz* : en effet, 47,8% des enseignants ont été incités par l'équipe lors de rencontres, de démarchages téléphoniques ou d'envois de courriers demandant la participation d'école. Leur qualité d'ouverture, d'échange et de méthodologie journalistique a facilité l'adoption d'un projet au sein de la classe. Peu d'enseignants ont mis en avant une imposition de leur hiérarchie à utiliser un média quel qu'il soit.

Pour la phase d'**implantation**, les activités que réalisent les enseignants dans leur classe à l'aide des *Nionz* et qui répondent à la question « qu'est-ce que je fais comme activités avec ma classe ? » peuvent être identifiées comme centrées sur la langue française ainsi que sur les activités d'éveil et d'éducation aux médias.

Dans le cadre de la phase de **routinisation**, « est-ce que je continue à travailler régulièrement avec les *Nionz* ? », 14 enseignants sur 23 ont continué à exploiter l'émission, en fonction de l'actualité ou d'un projet de classe. L'autre partie des enseignants n'a plus continué arguant de la trop grande intensité du projet, du manque de temps ou d'autres outils ou activités à exploiter.

En réponse à la question relative au **soutien** qu'ils reçoivent dans leur démarche d'innovation, les enseignants disent que le support dont ils bénéficient provient essentiellement de la part des enfants et de l'équipe des *Nioux*. Le projet d'établissement ne favorise pas particulièrement l'utilisation de la presse dans les classes (39,1%).

En ce qui concerne **les extrants**, nous constatons qu'une partie des enseignants (43,5%) utilisent systématiquement les *Nioux* dans leurs activités de classe régulièrement (71,4%). Dans l'ensemble, une majorité d'enseignants s'accordent pour dire que les enfants sont demandeurs (60,9%) de regarder ce journal en classe. La majorité (21 enseignants sur 23) sont prêts à collaborer à nouveau avec l'équipe pour repartir en projet car ils estiment n'avoir pas perdu leur temps.

Synthèse et perspectives en matière de formation des maîtres

Cette recherche met en évidence le fait qu'une analyse systématique et rigoureuse des modalités d'intégration des innovations dans les pratiques éducatives permet de comprendre les subtilités de ce processus. L'enseignant « innovant » doit être mis en situation de pouvoir innover. Il y a bien sûr des caractéristiques individuelles qui interviennent comme le parcours de l'enseignant, sa motivation ou son intérêt pour un domaine donné, ce qui correspond aux constats émis par d'autres auteurs (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001). Mais il y a également un soutien qui doit lui être apporté de l'extérieur pour que l'innovation s'enclenche (dans le cas présent, ce sont essentiellement les journalistes des *Nioux* qui ont joué ce rôle) et pour qu'elle s'installe d'une manière relativement durable (nous avons vu que dans le cas des classes *Nioux*, ce sont les enfants qui participent au projet qui ont le plus d'impact sur la persistance de celui-ci). Les enseignants se sentent portés par la participation et l'enthousiasme des enfants.

En matière de formation des maîtres, il nous semble important que, les futurs enseignants soient conscients de cette multiplicité et de cette diversité de variables susceptibles d'intervenir dans le processus d'innovation. D'une part, pour savoir de quelle manière ils pourront être des créateurs performants et de la sorte mettre en place les conditions de développement de leur démarche pionnière mais, d'autre part, pour susciter de la part de leurs élèves de tels comportements tournés vers la recherche de nouveautés créatrices de savoirs.

A l'instar de Karsenti (2004), nous estimons que l'intégration des technologies, des médias nous semble être un terrain favorable à la mise en place de cette démarche

constructive. C'est pourquoi, nous considérons que les usages pédagogiques des technologies de l'information et que l'éducation aux médias doivent faire partie du programme de la formation des maîtres. Tout d'abord pour remplir cette fonction de levier en initiant une réflexion pédagogique à partir de préoccupations médiatiques. En effet, l'intégration de technologies ou de médias dans un contexte scolaire s'accompagne de remises en question pédagogiques, méthodologiques ou didactiques qui possèdent un potentiel certain d'accroissement de la qualité pédagogique du dispositif proposé à l'apprenant.

En plus de cet effet dynamique que peut insuffler l'intégration des technologies et des médias, il y a les usages directs que les enseignants mettent en œuvre. L'usage d'un journal télévisé en classe peut être l'occasion de pratiquer des activités transversales qui combinent langue maternelle, éveil, éducation aux médias, mathématique, etc. selon l'accent sur lequel l'enseignant souhaitera insister. Dans un cadre plus global, l'émission télévisée peut être l'occasion de développer une pédagogie par projet en prenant l'émission ou de ses sujets comme point de départ. Les classes Niouzz dans lesquelles les enfants participent à la réalisation d'une rubrique avec l'équipe des journalistes en est un exemple parmi d'autres qui peut être exploité par l'enseignant.

Nous pouvons aussi imaginer que la confrontation aux médias soit une situation idéale pour développer l'esprit critique sur ce qui se dit à la télévision et sur la manière dont l'information est traitée. Ce qui contribue potentiellement à offrir aux apprenants l'occasion de s'ouvrir sur le monde qui les entoure par une meilleure connaissance de celui-ci et donc aussi des êtres humains qui l'habitent. Ce qui ne peut que contribuer à en faire des citoyens plus responsables.

Il nous semble que la richesse de ces activités doit pouvoir, au minimum, être présentée aux futurs maîtres et, dans le meilleur des cas, ils devraient pouvoir les expérimenter lors de leurs stages de pratiques professionnelles tout en recevant à cet égard une formation à l'usage pertinent de ces technologies dans un contexte pédagogique.

Références bibliographiques

- Bordeleau, P., Depover, C., & Pochon, L. (1999). *L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication*. Neuchâtel et Lausanne : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDp).
- Delhougne, S., & Merkelbag, A. (2002). A la RTBF : les Niouzz. In P. HUBERT (Ed.), *L'information d'actualité à destination des jeunes de 8 à 14 ans*. Actes des journées d'étude, 35-37, Bruxelles.

- Depover, C., & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intégration des TIC dans le processus éducatif. In Pochon L.-O., & A. Blanchet (Eds), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p.73-98). Neuchâtel : institut de Recherche et de Documentation Pédagogique ; Lausanne : LEP.
- Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC? *Vie pédagogique*, (132), 45-49.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29, 1. (Revue électronique : www.acelf.ca/revue/index.html).

Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement ou totalement à distance dans les pays du Sud ?⁶⁹

Christian DEPOVER
Université de Mons-Hainaut
Belgique

L'Agenda international en matière d'éducation et les besoins en formation des maîtres

En septembre 2000, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Déclaration du Millénaire afin d'exprimer une vision commune des priorités du développement que les gouvernements et les organisations internationales s'emploieraient à mettre en œuvre en concentrant leur action sur la réalisation de huit objectifs avant la date butoir de 2015. Le deuxième objectif de cette déclaration visait à assurer l'éducation primaire pour tous et le troisième la parité entre les sexes en ce qui concerne l'accès à la scolarisation. Ces deux objectifs s'inscrivent en parfait accord avec les résultats de la deuxième Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) qui s'est tenue à Dakar en avril 2000 et qui faisait suite à la conférence de Jomtien (Thaïlande) organisée dix années plus tôt.

Pour réaliser ces objectifs, les pays concernés devraient recevoir l'appui des bailleurs de fonds et, pour certains d'entre eux, bénéficier d'une initiative intitulée Fast Track qui correspond à une stratégie accélérée de financement coordonnée par la Banque mondiale. L'initiative Fast Track, qui regroupe plus de trente bailleurs de fonds multilatéraux et bilatéraux, a pour objet d'intensifier les transferts financiers et d'améliorer la coordination des donateurs dans le secteur de l'éducation.

Pour rencontrer ces objectifs tout en maintenant le nombre moyen d'élèves par classe autour de 40 (ce qui constitue un des indicateurs prévus par le Fast Track), le nombre d'enseignants en Afrique subsaharienne doit passer de 2,4 millions en 2004 à 4 millions en 2015 ce qui équivaut à une augmentation moyenne de 6% chaque année. Pour certains pays comme le Tchad, le Congo, le Burkina Faso et le Niger c'est au moins de

⁶⁹ Nous remercions Messieurs Ismail Ijji (Fondation BMCE, Maroc) et Diouf Alioune (Université de Dakar) pour leur contribution à ce texte.

10 % qu'il faudra accroître le corps professoral chaque année pour se rapprocher des objectifs de l'EPT (ISU 2006).

A ces besoins en formation de nouveaux enseignants, il faut ajouter la nécessité, pour de nombreux pays, d'assurer une remise à niveau des enseignants par rapport aux niveaux de qualification conformes aux normes en vigueur. Ainsi, on estime qu'au Congo, 57 % seulement des enseignants du primaire ont terminé le premier cycle du secondaire (ISU, 2006), au Sénégal, moins de 50% des enseignants du primaire sont titulaires du diplôme requis et moins de 25% en Guinée.

Les stratégies et la place de la formation à distance

Parmi les stratégies utilisées pour accroître rapidement le nombre d'enseignants, celle consistant à raccourcir la durée de leur formation est la plus souvent utilisée. Certains pays, comme le Sénégal ou le Cameroun allant jusqu'à recruter des enseignants ne bénéficiant d'aucune qualification professionnelle.

Plusieurs pays se tournent vers des programmes de formation de courte durée centrés sur la formation professionnelle en situation à travers des systèmes d'alternance plus ou moins bien structurés. Toutefois, l'articulation entre enseignement et travail n'est pas simple et requiert des écoles en nombre suffisant pour recevoir les étudiants et du personnel qualifié pour les encadrer. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne tels que le Ghana, la Guinée, le Mozambique, la Tanzanie ou le Sénégal se sont néanmoins engagés dans de tels programmes.

Les niveaux d'entrée en formation pour les maîtres du primaire peuvent aussi varier fortement. Au Congo, au Burkina Faso, au Mozambique et en Tanzanie, par exemple, il suffit d'avoir terminé le premier cycle du secondaire (ISU, 2006) alors que dans d'autres pays on exige fréquemment un diplôme du secondaire supérieur, voire plus. La durée de formation est également très variable. Ainsi, en Guinée, cette durée a été réduite de trois à deux ans alors qu'au Sénégal on est passé d'une formation qui prenait, selon le niveau, entre deux et quatre ans en une formation en cinq mois complétée par une période de stage placée sous le contrôle de l'inspecteur.

Certains dispositifs déployés pour faire face au déficit de maîtres s'appuient sur la formation à distance. L'un des arguments souvent avancés en faveur du recours à ce mode de formation réside dans la possibilité de maintenir les enseignants en poste durant une partie, plus ou moins importante, de leur formation. C'est le cas au Malawi (Unesco, 2005) où la formation initiale des professeurs du secondaire est organisée dix

mois par an sur le terrain et deux mois dans un collège de formation des maîtres. Le Sénégal a également utilisé une approche bimodale pour la formation des enseignants du moyen et du secondaire combinant formation à distance et formation présentielle à la Faculté des Sciences et de la Technologie de la Formation (FASTEF) durant les deux mois de vacances d'été. Une formation de même type, mais proposée à travers l'Internet, est également en cours d'expérimentation au Sénégal (voir point 4).

Malgré certains avantages sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir plus avant dans ce texte, la formation à distance ne constitue pas une panacée. Ainsi, un rapport récent de l'Unesco (Unesco, 2005) souligne le danger consistant à inscrire un grand nombre d'étudiants sans que les exigences en termes d'encadrement soient pleinement remplies. Dans le même rapport, les auteurs insistent sur le fait que la formation à distance a plutôt pour vocation la formation permanente et que, de ce fait, elle n'a, jusqu'ici, eu que peu d'impact sur la pénurie d'enseignants en Afrique.

Dans le même ordre d'idées, Naidoo (2005) nuance ce point de vue en soulignant que, dans les pays francophones (comme le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, la République centrafricaine, le Sénégal, le Tchad et le Togo), l'enseignement à distance concerne essentiellement la formation continue et le développement professionnel des enseignants, des inspecteurs et des chefs d'établissement alors que dans les pays anglophones (comme le Botswana, le Kenya, le Nigeria, l'Ouganda, le Swaziland, la Tanzanie et le Zimbabwe) elle concerne aussi la formation initiale des enseignants.

S'appuyant sur les opportunités créées par les développements actuels de l'Internet en Afrique mais aussi sur l'intérêt des bailleurs de fonds pour ce type d'initiative, un certain nombre de projets sont actuellement en cours pour profiter des possibilités offertes par les techniques modernes de communication afin de toucher des populations difficiles à rejoindre par les moyens de formation traditionnels. Parmi ces initiatives, nous en présenterons deux de manière succincte dans la suite de ce texte.

Il s'agit d'une part, du projet de télévision interactive (TVI) initié au Maroc à la fin des années nonante pour faire face au manque de formation des enseignants du primaire dans les zones rurales réputées difficiles d'accès et d'autre part, d'un projet initié à l'Université de Dakar en vue de prendre en charge partiellement à distance la formation des vacataires.

Le projet TVI au Maroc

Il s'agit d'un projet pilote relatif à l'utilisation de la télévision interactive pour la formation à distance qui a été mis sur pied par le Ministère marocain de l'éducation en collaboration avec l'Unesco et l'UIT (Union Internationale des Télécommunications). Le projet vise à réduire l'échec scolaire en améliorant les compétences des enseignants du primaire et en mettant en place un système flexible et moderne d'éducation à distance reposant sur les techniques de diffusion par télévision interactive, intégré à un plan global de formation continue.

Le projet TVI vise en priorité la formation continue des enseignants des zones rurales à travers la création de douze sites d'apprentissage locaux. Chacun de ces sites dispose d'un matériel de réception satellite, d'une salle informatique et d'animateurs formés à la prise en charge des activités prévues en présentiel.

Le projet TVI s'appuie, pour rejoindre son public, sur une solution technique originale mais assez coûteuse qui combine la télévision interactive par satellite et l'Internet. La transmission des images, des données et du son vers les centres locaux est prise en charge par une liaison satellite de type VSAT et le retour son et données est également assuré par liaison satellite. Le dispositif technique utilisé (One Touch) permet une liaison retour via une connexion Internet à haut débit.

Une session de formation comporte quatre parties. Un moment présentiel assuré par l'animateur local chargé d'introduire la problématique, un moment de présentation assuré à partir du centre national qui met les centres locaux directement en contact avec le centre de présentation, un moment d'interaction à distance à partir d'une plateforme Internet (Ganesha) et un moment d'autoformation conduisant à la réalisation d'un projet que chaque enseignant devra conduire avec ses élèves et partager ensuite avec ses collègues en formation.

La gestion de l'interactivité dans le cadre du deuxième moment est prise en charge par le système de vidéo interactive Onetouch qui assure l'envoi de l'image par liaison satellite et gère le retour son (un maître en formation qui pose une question au présentateur). Un boîtier spécialisé permet d'organiser les prises de parole, de traiter des QCM à distance ainsi que de compléter les inscriptions aux sessions de formation. Le retour son peut être pris en charge pour un maximum de deux centres locaux à la fois.

Six modules de formation sur 17 prévus sont actuellement disponibles. La capacité de formation par année du centre est de 1200 personnes pour quatre modules à raison de

40 heures de formation par module. Afin de réduire les coûts et accélérer la généralisation du projet TVI à toutes les académies, il est envisagé d'utiliser une solution technologique plus légère basée sur le streaming sur Internet plutôt que sur une liaison par satellite.

La formation des vacataires à l'université de Dakar

Ce projet vise à assurer une formation diplômante pour les vacataires de l'éducation nationale c'est-à-dire pour des enseignants en poste dans l'enseignement moyen ou secondaire qui ont été recrutés sur la base d'un diplôme universitaire sans qualification professionnelle en matière d'enseignement. A l'issue de leur formation, ces enseignants recevront un certificat d'aptitude à l'enseignement moyen ou secondaire équivalent à celui dont bénéficient les étudiants sortant de l'Université par la voie habituelle.

Cette formation, organisée sur le principe de l'alternance, est structurée en trois phases : une formation présentielle de 45 jours, une formation à distance qui s'étend sur une période de six mois et un accompagnement pédagogique sur le terrain par des tuteurs. La partie à distance, basée dans un premier temps sur l'envoi de documents papier, a partiellement migré vers une plateforme Web (grâce à l'appui de l'aide bilatérale japonaise) qui assure plus de souplesse dans la transmission des supports de cours tout en offrant aux professeurs en formation la possibilité d'entrer en contact à distance avec leur tuteur mais aussi avec leurs collègues.

L'une des originalités de ce projet (Ndoye, 2006) réside dans le suivi très serré des tuteurs qu'il ambitionne de mettre en place. Ainsi, chaque apprenant est suivi par un tuteur référent qui l'accompagnera tout au long de sa formation tant pour les activités à distance que pour les activités présentielles. Plus particulièrement en ce qui concerne la formation pratique, le tuteur devra aider le professeur vacataire à surmonter les difficultés pédagogiques qu'il rencontrera durant son parcours d'apprentissage. Il s'agit donc d'un véritable compagnonnage qui conduira progressivement le professeur en formation vers l'autonomie.

La phase test du dispositif de formation porte sur six sites pilotes ainsi répartis : la FASTEF (Opérateur pédagogique), le Centre RESAFAD⁷⁰ (Opérateur technique) et quatre lycées de la Région de Dakar. Ces sites pilotes qui constituent autant de centres de ressources sont mis en connexion entre eux et avec le site central du Breda (Unesco)

⁷⁰ Réseau africain de formation à distance mis en place dans différents pays africain en collaboration avec le Ministère français des affaires étrangères.

grâce à une liaison satellite (satellite AfriStar de la fondation WorldSpace). Durant cette phase, le manque d'interactivité du dispositif WorlSpace a conduit à transférer la formation vers une plateforme dénommée LMS ATUTOR.

Le tutorat à distance s'appuiera sur cette infrastructure pour offrir différentes modalités d'échange : conférence téléphonique, messagerie, Chat ou forum de discussion. A ces modalités à distance s'ajoutent des rencontres présentiels au centre de ressource. Comme le rappelle de manière très pertinente Ndoye (2006), le modèle de tutorat proposé dans cette formation prend en compte les spécificités de la culture africaine où l'échange et le dialogue occupent une place importante mais aussi le contact en face en face avec son interlocuteur à l'occasion duquel on peut approfondir la relation et en arriver à une véritable compréhension interpersonnelle.

La phase de généralisation prévoyait un déploiement du dispositif dans sept autres régions du Sénégal en plus de la région de Dakar. Elle n'a toutefois pas pu être mise en place, un dispositif plus léger de formation à distance utilisant l'imprimé et drainant beaucoup plus de monde ayant finalement été préféré.

Le nombre de professeurs formés à partir de la plateforme technologique a été fortement réduit par rapport aux ambitions initiales (moins d'une centaine de bénéficiaires) alors que la solution basée sur l'envoi postal a permis de former 750 professeurs en 2003, 800 en 2006 et 800 sont en formation cette année (sur 6500 à former en 4 ans).

Le choix d'un dispositif pour la formation à distance des enseignants

Dans la suite de ce texte, nous nous efforcerons, sur la base des deux cas présentés ci-dessus, de dégager un certain nombre d'orientations pour une prise en charge de la formation des maîtres par des dispositifs faisant appel aux technologies de la distance.

Tout d'abord, en ce qui concerne le dimensionnement du projet, les exemples analysés montrent qu'il est important de l'adapter aux ressources matérielles mais surtout humaines nécessaires à son déploiement efficace. En effet, on a souvent tendance à considérer que le recours à un dispositif de formation à distance permettra, de par sa nature, de prendre en charge un grand nombre d'apprenants en négligeant l'importance de l'infrastructure. Si on se rapporte aux dispositifs évoqués ci-dessus, on se rend compte qu'ils portent tous sur des effectifs limités (deux ou trois mille personnes pour la formation des vacataires au Sénégal, douze cents au Maroc). Le contrôle des effectifs constitue généralement le prix à payer pour assurer la qualité d'un dispositif de

formation à distance. Certes, certains dispositifs ont assuré leur succès économique à travers le traitement des grands nombres mais il s'agit généralement de formations généralistes mettant en œuvre une technologie peu sophistiquée. On pourrait aussi penser, et c'est d'ailleurs parfois explicitement annoncé par les responsables, que l'élargissement des populations viendra dans un second temps, une fois la période de rodage terminée, mais en pratique on se rend compte que le développement quantitatif annoncé se fait généralement attendre.

Les principaux obstacles au déploiement tiennent le plus souvent à la disponibilité des ressources humaines dont l'importance quantitative mais aussi le niveau de préparation sont généralement sous-estimés. A ce niveau, ce n'est pas tant en ce qui concerne les concepteurs de cours que les manquements sont les plus criants mais plutôt pour le personnel d'encadrement qui assurera le suivi journalier des étudiants. En effet, alors que la conception des cours constituera généralement une fonction prise en charge au niveau central, le suivi, même s'il est assuré à distance, exigera une bonne connaissance du terrain et un personnel dont le nombre sera en lien direct avec l'étendue de la population visée. C'est donc avant tout cette catégorie de personnel assurant la liaison entre le niveau central et les apprenants qui constituera la ressource rare dans un projet de formation à distance et donc celle dont dépendront à la fois l'envergure du projet et la qualité des résultats auxquels il conduira.

La portée quantitative limitée des projets actuels en matière de formation à distance des maîtres nous amène à tempérer les déclarations, parfois fort optimistes, des autorités éducatives. C'est ainsi, qu'à l'occasion d'une réunion consacrée à la formation des enseignants organisée au Bureau régional de l'UNESCO à Dakar, le directeur du bureau Afrique de l'Ouest de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Mve Ondo, a estimé que pour franchir le cap des quatre millions d'enseignants en Afrique « le temps est venu pour la formation ouverte à distance de servir de relais pour lutter contre les fractures de toutes sortes qu'elles soient numériques, scientifiques, économiques, sociales et politiques » (Le Quotidien, 16 septembre 2004).

Même l'Université virtuelle africaine (UVA) présentée comme une solution de masse pour le développement de l'université en Afrique, compte son public par centaines plutôt que par milliers, voire dizaines de milliers comme cela avait été initialement prévu. A ce propos, Loiret (2005), s'appuyant sur une étude de Amutabi et Oketch (2003) sur le rôle de l'UVA à l'université Kenyatta (Kenya), rapporte qu'en 2000, l'UVA a organisé en tout et pour tout des cours d'informatique et d'initiation à Internet au bénéfice de

200 enseignants ce qui, rapporté aux 300.000 enseignants que compte le Kenya, constitue un effet pour le moins marginal.

Un autre aspect qui nous paraît critique dans la conception d'un dispositif de formation des maîtres relève de la stratégie pédagogique qui sera mise en œuvre. En la matière, beaucoup s'accordent aujourd'hui pour mettre en avant l'importance des aspects de la formation directement centrés sur la pratique pédagogique en contexte scolaire et pour souligner l'impact relativement limité de la durée de la formation théorique (Mingat, 2005) pour autant que la formation initiale soit suivie d'un accompagnement pédagogique efficace des maîtres durant les premières années de pratique professionnelle.

Ainsi, un modèle s'appuyant sur l'alternance entre une pratique professionnelle raisonnée et des apports théoriques soigneusement articulés par rapport à cette pratique pourrait fournir des éléments de solution aux énormes besoins d'enseignants que connaît aujourd'hui le continent africain. Sans pour autant encourager l'engagement de personnel sans aucune formation comme on a pu le voir au Sénégal, mais aussi dans de nombreux autres pays africains, l'idée d'un modèle par alternance basé une formation initiale limitée et sur une articulation étroite entre théorie et pratique mériterait d'être approfondie. Il s'agirait, toutefois, avant de déployer sur une large échelle un tel modèle, d'engager une réflexion approfondie sur les stratégies à mettre en œuvre pour réaliser l'articulation la plus efficace entre théorie et pratique en tenant compte des contraintes mais aussi des richesses du milieu scolaire local. Les dispositifs en alternance, outre le fait qu'ils permettent d'assurer la continuité de la prise en charge pédagogique, correspondent aussi à un changement radical dans la conception que l'on se fait traditionnellement de l'enseignement en Afrique. Il s'agit de valoriser la formation pratique au même titre que les savoirs théoriques en considérant que ces derniers sont avant tout au service de l'amélioration de la qualité pédagogique globale. Ce changement de point de vue est d'autant plus délicat à réaliser, qu'en milieu africain, la connaissance théorique fait partie des prérogatives légitimes de l'école alors que l'initiation aux savoirs pratiques relève traditionnellement de la famille ou du clan.

Pour répondre à ces exigences, il nous paraît que cette formation en alternance pourrait être utilement épaulée par un dispositif de suivi à distance. Ce dernier permettra notamment de rapprocher les lieux de pratique, qui peuvent être très éloignés des centres urbains, des services spécialisés dans la formation des enseignants.

A ce niveau se pose la délicate question des choix technologiques qui pour être profitables doivent être adaptés au contexte et aux ressources que le pays pourra mobiliser pour assurer la continuité du projet. Il est fréquent qu'un projet mette en avant le recours à des technologies sophistiquées pour séduire les bailleurs de fonds

internationaux et se retrouve, après la période de financement initiale, dans l'impossibilité de poursuivre son activité faute de moyens.

Une solution soutenable à long terme passe généralement par le recours à une pluralité de médias plutôt que par la dévotion à une technologie unique. L'Internet en tant que technologie capable de supporter des moyens de communication très variés est évidemment très séduisant notamment parce qu'il permet d'atteindre des publics dans des zones enclavées en passant par-dessus les obstacles physiques qui en limitent l'accès mais cela ne doit pas pour autant éclipser l'intérêt de technologies plus traditionnelles comme la radio ou les documents papiers.

On l'a vu dans les exemples analysés précédemment, les solutions techniques éprouvées peuvent conduire à des résultats intéressants et surtout à des projets qui pourront être pérennisés sur la base d'un financement national, voire local, mais cela ne doit pas pour autant nous amener à écarter des solutions plus innovantes. Le rythme auquel évoluent certaines technologies dans un pays ou une région apporte parfois bien des surprises. Ainsi, qui aurait pu prévoir, il y a dix ans, la place qu'occupe aujourd'hui le téléphone mobile en Afrique ou encore la multiplication des points d'accès à Internet dans les grandes villes ?

Compte tenu de cela, il nous semble préférable de ne pas articuler un projet autour d'un seul média mais plutôt de s'appuyer sur plusieurs outils de communication de manière à rejoindre les populations là où elles se trouvent en fonction des ressources technologiques disponibles au moment où la formation se déroule. Le téléphone mobile ou fixe peut parfois prendre le relais de la visioconférence ou du forum de discussion lorsque ces technologies ne sont pas disponibles à un moment ou dans un lieu donné, l'envoi d'un CD-ROM peut remplacer la télévision par satellite, la transmission de documents papier se substituer à un support numérique.

En conclusion, quelle voie choisir ?

Tout d'abord, il nous paraît clair que la formation à distance ne constitue pas en soi une solution aux défis que pose l'éducation pour tous dans la plupart des pays africains. Elle peut au mieux appuyer des initiatives soigneusement profilées et dimensionnées en fonction des besoins et des ressources qui caractérisent un pays ou une région.

Une porte d'entrée plus efficace pour la mise en évidence d'une solution aux exigences du développement quantitatif de la fonction enseignante se situe probablement dans la recherche d'approches pédagogiques innovantes basées sur l'articulation théorie et pratique. Sans pour autant prétendre qu'elle puisse constituer un modèle, la formation

des vacataires de l'éducation au Sénégal a le mérite de proposer une solution praticable à un problème que partage la plupart des pays africains et qu'on traite souvent soit en augmentant le nombre d'élèves par classe soit en engageant à la hâte un personnel non formé.

Toutefois, contrairement à ce qui s'est passé au Sénégal pour répondre au problème de la poussée démographique dans l'enseignement secondaire, il nous paraît de loin préférable que l'articulation entre théorie et pratique prenne place dans un cadre de formation initiale où il s'agira de préparer de nouveaux enseignants à rejoindre leur classe après une formation pédagogique de base de courte durée. En effet, comme l'ont montré les études réalisées dans le cadre du PASEC⁷¹ en Guinée et au Togo (PASEC, 2003), l'absence de formation pédagogique initiale n'est pas une bonne option alors qu'une formation initiale de courte durée (de quatre à six mois) assortie d'une accompagnement pédagogique pendant la première année d'activité conduit à des résultats beaucoup plus intéressants. Ce préalable une fois acquis, il s'agira d'envisager plus concrètement comment l'alternance peut être mise en œuvre et en particulier comment théorie et pratique pourront le mieux s'enrichir tout en répondant aux exigences du contexte local. En effet, pour construire une approche pédagogique qui soit non seulement pertinente mais aussi praticable, c'est la connaissance du terrain qui doit nous guider. Non seulement les données issues des modèles élaborés par les démographes et les planificateurs mais aussi la connaissance qui peut remonter des praticiens confrontés au quotidien avec les élèves, leurs parents mais aussi la communauté villageoise et les autorités locales.

Enrichis par ces expériences, ce sera à chacun des pays de définir les termes de l'alternance à laquelle il fera appel pour former ses enseignants et une fois que ce choix sera réalisé et validé, on pourra envisager les solutions technologiques les plus adaptées pour soutenir à distance cette alternance.

Références bibliographiques

Amutabi, N.M., Oketch, M.O. (2003). Experimenting in distance education : the African virtual university (AVU) and the paradox of the World Bank in Kenya. *International Journal of educational Development*, 23, 57-73.

ISU (2006). Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. Institut de statistique de l'Unesco, Montréal.

⁷¹ Programme d'analyse des systèmes éducatifs créé par la Conférence des Ministres de l'éducation des pays africains d'expression française (CONFEMEN).

- Loiret, P.-J. (2005). *L'université virtuelle africaine, histoire d'une mise ne scène*. Master recherche en sciences de l'éducation, Université de Rouen.
- Mingat, A. (2005). Options pour une allocation coût-efficace des ressources. In : M. Verspoor (ed.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris : L'harmattan.
- Ndoye, A.K. (2006). Les rôles du tuteur dans la formation à distance des professeurs. *Distances*, vol. 8, n°1.
- Naidoo, J. (2005). Gérer l'amélioration de l'éducation. In : In : M. Verspoor (ed.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris : L'harmattan.
- PASEC (2003). *Le redoublement : pratiques et conséquences ; résultat de l'analyse longitudinale des données du Sénégal*. Dakar : CONFEMEN.
- Unesco (2005). La formation des enseignants en Afrique sub-saharienne : essai d'analyse de la situation. In : *Unesco, Les institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne : Pour un renforcement de ces capacités*. Paris : Unesco.

Encadrement des enseignants utilisant des dispositifs hybrides d'enseignement à distance

Hubert JAVAUX, Izida KHAMIDOUULLINA
Haute École Mosane d'Enseignement Supérieur
Belgique

Introduction

Si la majorité des universités possèdent leur « campus numérique », il n'en est pas de même au niveau des Hautes Ecoles belges où l'usage effectif des plateformes reste encore assez marginal. L'introduction de ces nouveaux outils dans un monde où l'enseignement présentiel est largement majoritaire semble assez paradoxale. Néanmoins, l'émergence de ces nouvelles pratiques devient une réalité qui s'installe dans nos institutions. Pour que ces dispositifs innovants ne soient pas éphémères, notre Haute Ecole s'est dotée d'une structure qui permet tant la formation que l'accompagnement des enseignants à l'usage de ces nouveaux outils. Dès lors que ces usages sont institutionnellement reconnus, on peut se poser la question suivante : « dans quel cadre pédagogique l'usage des plateformes peut-il s'inscrire ? ».

Du fait qu'il est légalement impossible de transformer le présentiel obligatoire en enseignement à distance, c'est donc vers les dispositifs hybrides qu'il faut se tourner.

Nous dégagerons, dans un premier temps, certaines facettes de l'enseignement hybride. Dans un second temps, nous les mettrons en relation avec notre observation des pratiques pédagogiques « spontanées » présentes sur nos plateformes afin de mieux cibler nos actions de formation. Dans un troisième temps, l'analyse des différentes formations que nous avons assurées nous permettra de dégager les dispositifs qui nous paraissent être les plus porteurs.

Le concept d'hybridisme

Le terme de dispositif hybride s'est progressivement imposé pour désigner le dispositif mêlant les moments de formation en présentiel et à distance. Analysant les pratiques de formations ouvertes nées dans le contexte français, Valdes (1996) a montré que l'on ne

pouvait limiter l'hybridation à cette seule bipolarisation « présence/distance ». Comme la diversité des scénarios présents sur notre plateforme l'illustre.

Afin de pouvoir nous situer, nous avons analysé les différentes typologies existantes. Nous constatons que ces dernières sont rarement utilisables comme telles car fortement teintées du contexte ou du critère qui a inspiré leur élaboration.

Selon Peraya (2005), ce concept peut être à la fois considéré sous différents angles :

- l'angle organisationnel via la succession des moments d'enseignement à distance et en présentiel, (Haeuw, 2004) ;
- l'angle pédagogique via l'usage de supports pédagogiques diversifiés (Blandin et Fage 2002) ;
- l'angle de l'ancrage d'un dispositif innovant (Depover et Quintin, 2004) (Charlier et Al. 2005) par l'intégration dans des pratiques « traditionnelles » recourant aux méthodes et techniques de l'enseignement à distance.

Le rapport COMPETICE (Haeuw, 2004) élabore une typologie des dispositifs hybrides sur base de l'alternance plus ou moins importante des moments d'enseignement en présentiel et à distance. Il distingue trois types de situations :

- les situations en « présentiel enrichi » durant lesquelles la plateforme et/ou un support multimédia sont uniquement utilisés en présence des apprenants ;
- Les situations en « présentiel amélioré » où des activités de formation en présentiel sont préparées en amont et poursuivies en aval par des activités à distance ;
- des situations dites mixtes « présentiel »/« distance » où des activités s'effectuent en dehors de la présence physique, et ce, dans des proportions allant du « présentiel allégé » au « présentiel quasi inexistant » en passant par le « présentiel réduit ».

Les grilles de critères permettant de répartir les formations dans ces différents scénarios s'articulent autour de trois points de vues : organisationnel, technologique et managérial.

Au niveau organisationnel et sur base du même « ratio présentiel/distanciel », Delgache et Nyssen (2007) dégagent une typologie en quatre niveaux :

- Le distanciel de premier niveau privilégie le présentiel, les activités à distance sont facultatives ;
- Le distanciel de second niveau exploite l'alternance fonctionnelle des activités en présentiel et à distance ;
- Le distanciel de troisième niveau répond aux exigences pédagogiques liées aux activités d'apprentissage réalisées tantôt en présentiel tantôt à distance ;

- Le distanciel de quatrième niveau organise principalement des activités à distance.

Il est possible de nuancer ces différents niveaux au regard de l'approche pédagogique privilégiée : transmissive, individualiste ou collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003).

Les options prises par les enseignants concepteurs du dispositif déterminent le niveau de mise à distance. Dans ce cadre, le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction est essentiel. L'adoption d'une approche influence, bien entendu, la conception des scénarios pédagogiques. Ainsi,

- l'approche transmissive considère la connaissance comme une entité externe aux sujets et à leur expérience. Dans ce cas, et si une médiatisation est possible, les contenus peuvent être transmis en non-présentiel ;
- l'approche individualiste, quant à elle, considère que la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement ; dès lors, prévoir des moments de présentiel devient indispensable ;
- l'approche collaborative considère que la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun. L'alternance présence ou distance constitue un facteur de flexibilité.

Dans cette optique, le dispositif est structuré soit en fonction du modèle pédagogique soit en fonction des compétences exercées. Ainsi, dans un cours de langues étrangères, les moments d'apprentissage et d'exercitation à l'écrit peuvent se dérouler à distance alors que l'apprentissage de la langue orale se déroule en présentiel. Ce sont donc les scénarios pédagogiques et la nature des tâches qui vont conditionner tant les volumes que les moments d'enseignement en non-présentiel.

Le concept de dispositif hybride répond généralement à une nécessité d'évolution. Cela suppose qu'il y ait introduction intentionnelle de changements et de rencontrer de manière plus pertinente les objectifs visés. Cette nouvelle dynamique se distingue des pratiques dominantes de l'institution telles une enclave, une tête de pont, une pratique ancrée (Bonamy, Charlier et Saunders, 2002).

- « L'enclave » correspond à de nombreux cas de dispositifs développant des pratiques en rupture avec l'institution existante. Le statut innovant ou particulier du dispositif lui permet d'exister sans pour autant affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'institution hôte. Une enclave existe et se maintient en lien avec ses promoteurs jouissant d'une certaine liberté d'initiative dans l'institution et d'expériences de nouvelles

pratiques acquises en dehors de celle-ci. Une enclave peut rester dans cette position de part sa propre volonté ou par incapacité de l'institution à tirer parti des nouvelles pratiques ;

- « La tête de pont » correspond à un dispositif en rupture avec les pratiques traditionnelles modifiant pour certains de ses aspects les pratiques de l'institution hôte. Ainsi, un des premiers effets observés est souvent l'adoption par d'autres enseignants d'un même environnement d'apprentissage informatisé. Dans ces cas, l'institution développe des ressources lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle ;
- « La pratique ancrée » correspond à un dispositif totalement intégré dans l'institution qui le reconnaît comme étant dominant et non plus marginal.

La mise à distance nécessite à la fois une modification du processus d'enseignement-apprentissage ainsi que la maîtrise de l'environnement informatisé (Basque et Doré, 1998) Dans ce contexte l'encadrement est organisé par des tuteurs / formateurs et/ou des pairs est réalisé au travers même d'un dispositif technologique que devront s'approprier les apprenants (isomorphisme). L'accompagnement humain, l'acquisition des connaissances, la relation enseignant-apprenant et la réflexion métacognitive doivent être réinventés (Dionne, Mercier, Deschênes et coll., 1999).

La dynamique de formation

Quelles sont les motivations des enseignants qui contactent le service e-learning ?

Dans le cadre des formations que nous avons assurées depuis 2005, les attentes initiales des enseignants intéressés par cette dynamique sont restées assez constantes. Dans les fiches « votre projet de cours en e-learning » que nous leur demandons avant toute formation le souhait émis par la majorité d'entre eux (environ 60%) est de mettre à disposition de façon permanente des ressources telles les notes de cours, les supports utilisés durant les séances en présentiel, les corrigés des exercices....

Un second groupe, moins important (environ 30%), souhaite pouvoir mettre à disposition des étudiants un endroit structuré et contrôlé pour le dépôt des travaux. Et enfin, un troisième groupe, nettement minoritaire (environ 10%), désire créer des exercices de remédiation en ligne pour les plus faibles.

À l'issue des formations, la plupart d'entre eux ont modifié tant leur représentation que leur approche de l'e-learning et la majorité de ceux qui continuent s'orientent vers la création d'activités spécifiques sur base des supports traditionnels. Une minorité d'entre eux, généralement pour des raisons de disponibilité, abandonnent leur projet et tout investissement dans l'e-learning.

Pour rendre ces formations efficaces à long terme et aboutir à une réelle autonomie des enseignants, faut-il les former de manière globale ou les encadrer individuellement ?

Nous avons mené, depuis plusieurs années, des expériences de formations à la lumière des conditions d'encadrement suggérées par Charlier & Peraya (2003) : apprentissage flexible, apprentissage basé sur l'expérience, apprentissage situé et apprentissage collaboratif. Parallèlement nous nous sommes référés à différents modèles de structures qui peuvent mettre en œuvre ces modes d'apprentissage (Poumay, Uytebrouck, 2006). Cela nous a permis de réaliser une analyse exploratoire afin de dégager certaines tendances quant aux stratégies de formation à adopter.

Étant donné qu'il n'y a aucune « commande » ni contrainte institutionnelle à l'égard des enseignants, les formations sont proposées de manière ouverte et libre aux collègues qui souhaitent s'inscrire dans cette dynamique.

Les modes d'intervention que nous avons utilisés de 2004 à 2007 furent très variés et ont évolué dans le temps. Chaque action de formation a toujours été précédée d'une réflexion approfondie sur les projets des enseignants qui, pour nous, a toujours constitué la base des formations. Nous avons formalisé cette démarche réflexive préalable via un formulaire qui permet à l'enseignant de clairement définir son projet et ses attentes en termes de formation.

Au niveau organisationnel, nous avons donc mis en œuvre des formations basées sur :

- l'encadrement et l'accompagnement de projets individuels : cet accompagnement est extrêmement chronophage et les résultats à long terme (2 ans) n'ont pas dépassé les 30% de projets maintenus opérationnels ;
- l'organisation de formations longues en présentiel avec activités à distance (6 demi-jours répartis sur un semestre) ; malgré des dates convenues en commun la régularité tant aux séances qu'à la réalisation des activités intermédiaires fut assez variable et le taux de projets toujours opérationnels n'a pas dépassé les 12% ;

- l'organisation de formations collectives courtes et intensives (3 journées) ; le caractère intensif et concentré de ces formations a permis d'éliminer l'irrégularité de participation. Le fait de proposer ces séminaires en dehors des périodes de cours a nécessité une démarche volontariste des enseignants qui s'y sont inscrits. Sur les 28 enseignants encadrés en 2007, 20 ont continué à mener à bien leur projet. Les accompagnements individuels de ceux-ci sont réguliers et permettent la régulation des scénarios mis en œuvre. Une dizaine d'entre eux ont amplifié leur action et ont un effet démultiplicateur sur d'autres collègues.

Au départ, les contenus des formations étaient principalement orientés vers l'usage de la plateforme et des outils technologiques. Actuellement, le moteur principal de ces formations est la réalisation de scénarios pédagogiques articulés à la fois autour d'un scénario d'apprentissage basé sur la conception d'activités et d'un scénario d'encadrement structurant le suivi des étudiants.

En conclusion, les enseignants se sont majoritairement inscrits aux formations à l'e-learning assurées depuis 2004 afin d'augmenter leurs compétences technologiques ; leur projet était de mettre leur cours en ligne. Notre objectif, mais aussi notre difficulté a été de les sensibiliser aux nouvelles approches pédagogiques qui sont permises par les plateformes. A ce stade de notre réflexion, nous constatons que les formations collectives intensives orientées « pédagogie de l'e-learning » suivies d'un accompagnement individuel semblent être les plus porteuses d'effets à moyen terme.

Références bibliographiques

- Alava, L., & al. (2000). *Cyberespace et formation ouverts : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De boeck..
- Basque, J., & Dore, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education, Revue de l'Enseignement à Distance*, 13 (1), [en ligne] <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html> (consulté le 12-03-2006).
- Blandin, B., Fage, C., & al. (2002). *Le B.A. B.A. de la FOAD* [en ligne] Disponible à http://ffod.org/Upload/Texte/Fichier_9_F.doc (consulté le 10-05-2007).
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier B., & Peraya D. (eds.), *Technologies et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur* (p.43-68). Bruxelles : De Boeck.
- CHarlier, B., & Peraya, D. (Eds.).(2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. & PERAYA D., (2007). *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides*. In *Distance et savoirs*, vol. 4, n° 4 .CNED-Hermès-Lavoisier. Cachan

- Degache, C., & Nissen, E. (2007). *Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions*. Grenoble : Université Stendhal.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschenes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagne, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distances*, 13 (2), [en ligne] http://cqfd.teluq.quebec.ca/06_encadrement03v3.pdf. (Consulté le 10-03-2006)
- Haeuw, F. (2004). *Competice, outil de pilotage des projets TICE par les compétences*. Algora, [en ligne] http://ressources.algora.info/frontblocks/news/papers.asp?id_papers=1472&ID_THESAURUS_NODES=1042 (Consulté le 10-05-2007)
- Poumay, M. (2006). *L'accompagnement : une fonction multiforme, un contrat clair à établir d'avance*. Colloque Formadis, Liège. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.labset.net/formadis/colloq06/conferenciers/jour2/poumay.pdf>
- Uytebrouck, E. (2006). *Accompagner le développement d'un cours en ligne*. Colloque Formadis, Liège. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.labset.net/formadis/colloq06/conferenciers/jour2/uytebrouck.pdf>

L'introduction des TIC dans l'enseignement universitaire en Grèce : une étude de cas centrée sur la formation des futurs enseignants de l'Université de Patras

Vassilis KOMIS, Andromachi FILIPPIDI, Thanasis KARARIS,
Nikos TSELIOS, RAVANIS Konstantinos
Département de l'éducation, Université de Patras
Grèce

Résumé

Dans ce travail, nous présentons une étude de cas concernant l'utilisation des Technologies de l'Information et la Communication (TIC) dans le département d'éducation de l'université de Patras en tant qu'outil complémentaire pour la formation initiale des futurs enseignants. Plus précisément, l'objectif du présent travail est l'étude des pratiques innovantes de pédagogie universitaire basées sur des plateformes d'enseignement en ligne qui complètent les formations traditionnelles pour améliorer le processus d'enseignement universitaire et, dans notre cas, l'enseignement en laboratoire (en l'occurrence, des travaux pratiques en groupe dans le laboratoire d'informatique). L'étude a duré pendant un semestre au sein d'un cours obligatoire concernant l'usage éducatif des TIC. Nous avons utilisé la plateforme Moodle comme outil auxiliaire d'organisation du cours et de ses travaux dirigés et pratiques. Nos résultats montrent a) que les conceptions des étudiants sont très favorables à l'usage de tels outils et b) qu'il y a plusieurs pratiques d'usage de la plateforme par les étudiants et ces pratiques semblent conditionner de manière significative leurs apprentissages au terme du cours.

Introduction - considérations théoriques

Une des plus spectaculaires avancées de ces dernières années au sein des possibilités offertes par l'essor des TIC en formation est celle d'enseigner et d'apprendre en s'affranchissant des barrières physiques mais aussi pédagogiques et psychologiques qui contribuent au cloisonnement des formes traditionnelles d'enseignement (Depover, Karsenti & Komis, 2007). Cette avancée est principalement médiatisée par les *plateformes d'enseignement à distance* (Duffy & Kirkley, 2004). Les plateformes d'enseignement sont de plus en plus introduites dans la formation entièrement à distance et, en même temps, des formations de type hybride (une partie en présentiel – une partie à distance) sont

mises en place dans plusieurs universités et institutions de formation. Une bibliographie abondante se développe ces dernières années qui concerne tant les aspects théoriques de cette nouvelle vague d'usage des TIC dans le système éducatif que les aspects plus pratiques d'introduction des plateformes et de situations expérimentales (Depover & Marchand, 2002). En revanche, il y a moins d'études qui sont consacrées à l'usage de ces plateformes dans des cours universitaires qui se déroulent de manière conventionnelle (c'est-à-dire en présentiel dans l'amphithéâtre et en laboratoire). Dans ce cadre, les plateformes sont plutôt des lieux où il est possible de déposer des contenus et moins des supports d'interaction sociale entre enseignants et apprenants. Il est à noter que l'usage de ces plateformes (soit commerciales telles que WebCT ou TopClass soit de type de logiciel ouvert telles que Moodle, Caroline ou Esprit) a trouvé sa place dans l'enseignement universitaire classique (pratiquement, toutes les universités utilisent de telles plateformes) d'où le besoin d'études qui s'inscrivent dans une problématique concernant l'usage des TIC en pédagogie universitaire.

Le présent travail a comme but l'étude de l'utilisation des plateformes d'enseignement en ligne dans un contexte d'usage qui complète la formation conventionnelle pour améliorer le processus d'enseignement universitaire et, plus précisément, l'enseignement en laboratoire d'informatique. Le présent article comporte trois parties : d'abord la description de la mise en place dans une plateforme d'enseignement (basée sur le système Moodle) du contenu d'apprentissage selon un modèle pédagogique précis (relatif à la pédagogie de projet et à la résolution des problèmes), ensuite l'analyse des données recueillies de manière automatique par le système (traces ou logfiles en anglais) et des données issues des questionnaires soumis aux étudiants qui ont participé aux cours et, à la fin, la discussion et les conclusions concernant les pratiques, les attitudes et les conceptions par rapport à l'usage des nouveaux outils pédagogiques expérimentés au sein du cours.

Cadre méthodologique

Le contexte et le déroulement de l'étude

L'étude présentée dans cet article a eu lieu dans le cadre d'un cours semestriel obligatoire de la deuxième année (bac +2) en Sciences de l'Éducation de l'Université de Patras pendant le second semestre de l'année 2006-2007. La durée du cours a été de 11 semaines suivies de 2 semaines pour compléter les travaux pratiques et préparer les examens. Il est à noter que parmi les étudiants qui suivaient le cours il y avait des personnes n'ayant jamais utilisé d'ordinateur ou l'Internet et la quasi-totalité d'étudiants n'avait jamais utilisé une plateforme d'enseignement à distance. Le cours s'est divisé en séances plénières de trois heures par semaine dont le suivi était optionnel (30% de participation en moyenne) et en séances de laboratoire en groupe de dix huit personnes

de deux heures par semaine dont le suivi était obligatoire (presque 100% de participation des étudiants ayant présenté l'examen final). La mise en place dans une plateforme d'enseignement (basée sur le système Moodle) des contenus d'enseignement relatifs (des lectures de cours et des logiciels en ligne, des instructions de laboratoire, des questionnaires, des grilles d'analyse et d'évaluation, des animations informatiques, etc.) au cours dont il est question dans cette recherche est basée sur un modèle pédagogique d'inspiration socioconstructiviste conformément aux stratégies didactiques de *pédagogie de projets* et de *résolution des problèmes*. Le cours concerne le rôle institutionnel et les utilisations prescriptives et effectives des TIC en éducation. Son organisation est orientée par le travail individuel des étudiants autour des logiciels éducatifs (exercices, multimédias, hypermédias, visualisations, simulations, modélisations, plateformes d'enseignement, etc.).

Dans ce contexte, les étudiants (128 personnes), tout au long du cours, devaient accomplir une dizaine des projets hebdomadaires (un projet individuel par semaine de cours ce qui nécessite une participation très active des étudiants) qui consistaient à résoudre un problème particulier intrinsèquement lié aux compétences fondamentales visées par cet enseignement universitaire dont les éléments essentiels ont été abordés d'abord dans le cadre du laboratoire informatique (séances de travaux dirigés) et ensuite en séance plénière dans l'amphithéâtre. A la fin de la semaine qui suivait, ils devaient déposer sur la plateforme un rapport de travail individuel concernant ce problème et remplir un questionnaire en ligne sous la forme d'une grille d'analyse.

Le modèle pédagogique

Le modèle pédagogique que nous utilisons pour la mise en œuvre du cours est inspiré en grande partie par le modèle proposé par Duffy et Kirkley (Duffy et Kirkley, 2004). Il est basé sur les principes suivants :

1. Les étudiants commencent leur apprentissage par un problème précis et non pas par un contenu conceptuel. Dans ce contexte, les étudiants font face à une situation problématique dans le cadre d'un projet personnel autour duquel ils construisent leurs apprentissages en ayant comme objectif final de trouver une solution au problème posé. L'enseignement commence donc dans le laboratoire informatique (dans le cadre des travaux dirigés), Il est organisé par des projets hebdomadaires individuels et se poursuit dans le cours magistral en amphithéâtre ;
2. L'approche académique que nous suivons est située et par conséquent nous informons les étudiants dès le début des apprentissages quel est l'objectif du problème posé et quelles sont les compétences attendues après la résolution du problème (au terme d'un travail précis pour chaque semaine de cours). Nous essayons ainsi de minimiser le risque de désorientation des étudiants par le scénario du problème ;

3. L'accent est mis sur la recherche des ressources appropriées pour la résolution du problème. Dans ce sens, nous ne fournissons pas de ressources toutes prêtes mais un ensemble de ressources numériques et humaines (le professeur du cours et les trois assistants qui assuraient les travaux dirigés sont disponibles tant dans la classe que de manière virtuelle via la plateforme d'enseignement) qui sont à la disposition des étudiants pour faire face à la situation de problème ;
4. Les ressources fournies aux étudiants sont de type numérique en plusieurs formats (des lectures en forme de pages web, des transparents et des logiciels en ligne (des animations, des simulations, des hypermédias, des encyclopédies, des exercices, etc.), des documents en format pdf, des grilles d'analyse et d'évaluation en ligne, des animations informatiques, des sites web interactifs, etc.) tandis que les ressources imprimées sont généralement délaissées ;
5. La communauté d'apprenants qui se forme autour du système utilisé doit offrir un environnement d'apprentissage individualisé. C'est pourquoi le travail demandé comporte principalement un rapport individuel (comprenant, dans la plupart des projets, des réalisations avec des logiciels éducatifs) ou une grille d'analyse personnelle ;
6. L'évaluation suivie doit être effective, c'est pourquoi nous avons opté pour des travaux rendus dont la forme consistait en des textes libres, des productions logicielles (par exemple une carte conceptuelle ou une présentation) et des grilles d'analyse complétées.

Les objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche consistent à l'étude des *attitudes*, des *pratiques effectives* et des *conceptions* des étudiants d'un département universitaire de formation des maîtres des écoles maternelles pendant l'enseignement d'un cours semestriel relatif à l'usage des TIC en éducation. Ces attitudes, pratiques effectives et conceptions sont développées au sein d'un environnement d'apprentissage universitaire conventionnel (c'est-à-dire non à distance) qui est toutefois médiatisé à l'aide d'un système d'enseignement informatisé qui fonctionne principalement comme une plateforme d'organisation de contenu et de livraison des ressources éducatives.

Plus précisément, nous essayons :

1. de décrire les conceptions (comme elles découlent des réponses des étudiants à un questionnaire), les attitudes et les pratiques effectives associées (comme elles apparaissent par l'étude des traces d'usage que font les étudiants qui sont recueillies de manière automatique par la plateforme Moodle) des étudiants concernant l'environnement d'enseignement utilisé ;

2. de décrire les différents usages du système par les étudiants (c'est-à-dire de voir quels services sont préférés, quelles fonctionnalités et quelles ressources sont utilisées et de quelle manière cet usage se met en place) et les pratiques éventuelles qui en découlent ;
3. d'explorer la relation entre la périodicité d'usage (c'est-à-dire la manière avec laquelle se met en place l'accès des étudiants au système tout au long du cours) et la fréquence d'usage (c'est-à-dire le nombre de fois qu'ils ont accès à différents types de ressources, de services ou de fonctionnalités du système) et la performance des étudiants aux examens finaux.

Analyse des données

Les conceptions des étudiants

Dans cette partie, nous traitons des données issues d'une partie des questions du questionnaire distribué auprès des étudiants qui ont participé aux cours (128 étudiants) pour tirer des renseignements à propos de leurs conceptions par rapport à l'usage des outils pédagogiques et de l'environnement d'apprentissage mis en place. Le questionnaire (à compléter en ligne) est rempli à la fin du semestre mais avant l'examen final. Il s'agit donc d'étudier les conceptions que les étudiants se sont construites après l'usage de la plateforme. D'abord, nous nous sommes intéressés à l'équipement informatique dont disposent les étudiants à leur domicile : dans la table 1 nous constatons que la plupart des étudiants (73,44%) dispose d'un ordinateur tandis que moins de la moitié (40,63%) dispose d'une connexion Internet. Cette situation, comme nous allons voir plus loin en fonction des résultats d'une analyse factorielle des correspondances multiples, influence la périodicité et la fréquence d'accès au système, et, par conséquent, la performance des étudiants.

| Ordinateur à la Maison | | | Internet à la Maison | | |
|-------------------------------|-----|--------|-----------------------------|-----|--------|
| Oui | 94 | 73,44% | Oui | 52 | 40,63% |
| Non | 34 | 26,56% | Non | 76 | 59,38% |
| Ensemble | 128 | | Ensemble | 128 | |

Table 1 : Disponibilité d'un ordinateur et d'Internet à la maison

L'appréciation de l'usage de l'environnement d'enseignement (le système Moodle et les ressources appropriées qui y sont intégrées) par les étudiants est plutôt bonne car 75% trouve l'utilisation du système facile ou très facile, les autres ne la considérant pas comme difficile. L'estimation de sa propre expertise (c'est-à-dire l'auto-évaluation des capacités de maniement du système) concernant l'usage de l'environnement

d'apprentissage est très élevée étant donné que la plupart des étudiants se considèrent comme capables de l'utiliser sans aide tandis que les autres devraient bénéficier d'un soutien léger ou plus important soutien (table 2).

| Usage du Système | | | Estimation de propre expertise | | |
|-------------------|-----|--------|--------------------------------|-----|--------|
| Usage Très Facile | 32 | 25,00% | Usage autonome | 73 | 57,03% |
| Usage Facile | 64 | 50,00% | Usage Avec Guidance légère | 46 | 35,94% |
| Usage Moyen | 31 | 24,22% | Usage Avec Guidance importante | 9 | 7,03% |
| Usage Difficile | 1 | 0,78% | Ensemble | 128 | |
| Ensemble | 128 | | | | |

Table 2 : Usage du système et considération du soi-même

La perception de l'environnement d'enseignement apparaît très positive auprès des étudiants questionnés et les préférences concernant le type de ressources sont plutôt adaptées à ce type de système étant donné que la majorité des étudiants opte pour l'usage de ressources numériques ou mixtes (table 3).

| Perception du système | | | Préférence de type de Ressource | | |
|--------------------------|-----|--------|---------------------------------|-----|--------|
| Perception très Positive | 34 | 26,56% | Plus Papier Que Numérique | 44 | 34,38% |
| Perception Positive | 92 | 71,88% | Numérique Plus Que Papier | 56 | 43,75% |
| Perception Neutre | 2 | 1,56% | Ressource Numérique | 26 | 20,31% |
| Perception Négative | 0 | 0,00% | Ressource Papier | 2 | 1,56% |
| Perception très Négative | 0 | 0,00% | Ensemble | 128 | |
| Ensemble | 128 | | | | |

Table 3 : Perception du système et Préférence de type de Ressource

Les pratiques effectives et les attitudes des étudiants

Dans cette partie, nous analysons une partie des données recueillies de manière automatique par le système (traces ou logfiles) pour essayer de comprendre les manières selon lesquelles les étudiants abordent le contenu du cours et utilisent les outils de la plateforme) ainsi que pour vérifier si ces modes d'utilisations sont liés à leurs résultats à l'examen final du cours.

| | | |
|--------------------------------------------|-----|--------|
| Très Basse Connexion (150 - 399 fois) | 16 | 12,50% |
| Basse Connexion (300 - 549 fois) | 9 | 7,03% |
| Basse - Moyenne Connexion (550 - 649 fois) | 20 | 15,63% |
| Moyenne Connexion (650 - 799 fois) | 28 | 21,88% |
| Haute Connexion (800 - 999 fois) | 25 | 19,53% |
| Très Haute Connexion (1000 - 1600 fois) | 30 | 23,44% |
| Ensemble | 128 | |

Table 4 : Fréquence de Connexion aux ressources et aux services du système (nombre d'accès aux différentes ressources, services ou fonctionnalités du système)

Tous les étudiants ne font pas le même usage des ressources, des fonctionnalités et des services disponibles (appelés blocs dans la terminologie du système Moodle). Dans la table 4, nous représentons la fréquence de connexion ou d'usage du système par les étudiants : les différentes modalités de la table représentent le nombre d'accès aux différents blocs du système. Nous pouvons constater qu'il y a une grande dispersion dans la manière avec laquelle les étudiants accèdent aux ressources, aux fonctionnalités et aux services du système. Le plus grand nombre d'étudiants a beaucoup ou même trop utilisé la plateforme : 43% des étudiants ont accédé aux ressources et aux services du cours de 800 à 1600 fois tandis que le 37% a accédé de 550 à 799 fois. Peu d'étudiants (20%) en a eu accès moins de 549 fois. Une étude plus détaillée des traces du système montre que, parmi les blocs les plus utilisés de la plateforme, on trouve les *ressources* du laboratoire (pages web et transparents), les *ressources* du cours (pages web et transparents), l'énoncé du problème à résoudre, les *grilles d'analyse* à remplir, l'objectif du cours, les ressources supplémentaires, le *glossaire* et les *liens* fournis, c'est-à-dire tout ce qui est relatif aux aspects du contenu du cours et du projet à réaliser.

En revanche, tous les blocs concernant les aspects sociaux et l'interaction entre les étudiants et les enseignants, tels que *Chat*, *Forum*, *Messaging*, *activité récente*, *nouvelles*, *personnes connectées*, *profils*, *calendriers* sont peu ou presque pas du tout utilisés. Il est à noter que ces blocs sont plutôt prévus pour être utilisés dans des cours entièrement à distance afin de prendre en charge la dimension sociale et la collaboration entre pairs ou entre étudiants et enseignants. Par conséquent, ces blocs ne nous fournissent pas d'informations supplémentaires pour comprendre les attitudes et la performance des étudiants.

Il n'y a donc pas, ou très peu, eu de pratiques développées autour de la dimension sociale du système. Cette dimension, qui est nécessaire pour le déroulement efficace de l'enseignement à distance, était, dans notre cas, en grande partie prise en compte par la présence hebdomadaire des étudiants dans la salle du laboratoire informatique.

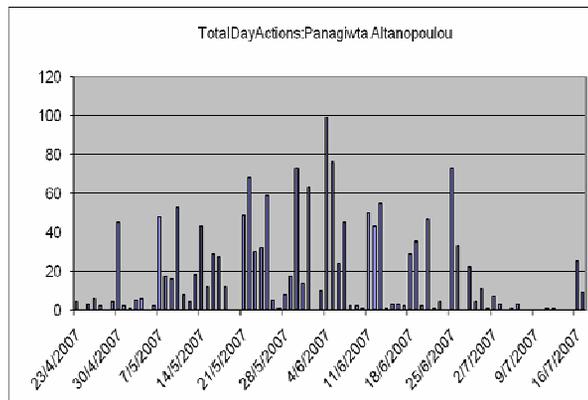
Nous examinons maintenant quelques aspects concernant d'autres usages du système. La périodicité d'usage du système est une variable qui nous informe d'une certaine pratique développée par les étudiants (dans la table 5 on voit apparaître trois types de périodicité d'usage) mais elle ne nous donne pas un aperçu complet de l'usage. Une autre variable concerne le nombre d'actions effectuées par étudiant lors de chaque accès au système (figure 1). Cette variable est très utile car elle nous montre que tous les accès au système ne sont pas équivalents en ce qui concerne l'usage effectif : certaines fois nous avons un usage dense qui comporte beaucoup d'actions différenciées et, d'autres fois, nous avons un usage moins dense qui comporte peu d'actions.

D'autres variables sont également utilisées pour décrire la fréquence d'usage concernant chaque action (par exemple consultation de différentes ressources, usage des services ou des fonctionnalités). Dans la table 5 nous présentons la fréquence d'accès (c'est-à-dire le nombre de consultation des ressources de la plateforme) à la plus caractéristique ressource du système, celle concernant le contenu utilisé dans le laboratoire informatique (en forme de page web comprenant les concepts principaux et des exemples d'applications, des animations, des illustrations, etc.). Cette fréquence est très variable selon l'étudiant : il y a des étudiants qui n'ont accès à ces ressources que peu de fois (de 0 à 99 fois) tandis que d'autres y accèdent plus de 150 fois et jusqu'à 400 fois tout au long du cours.

| Vue des Ressources du Laboratoire | | | Périodicité d'Usage du système | | |
|-----------------------------------|-----|--------|---------------------------------|-----|--------|
| Très peu (0-49 fois) | 3 | 2,34% | Chaque Jour | 3 | 2,34% |
| Peu (50-99 fois) | 28 | 21,88% | Trois - quatre fois par semaine | 50 | 39,06% |
| Assez (100-149 fois) | 44 | 34,38% | Une fois par semaine | 75 | 58,59% |
| Beaucoup (150- 199 fois) | 37 | 28,91% | Ensemble | 128 | |
| Trop (200-400 fois) | 16 | 12,50% | | | |
| Ensemble | 128 | | | | |

Table 5 : Vue des Ressources du Cours et Périodicité d'Usage

La périodicité d'usage du système (table 5) nous fournit également des informations intéressantes : trois étudiants entrent pratiquement tous les jours dans le système, 50 étudiants entrent trois ou quatre fois par semaine et la plupart (75) une seule fois par semaine. Dans la figure 1, nous avons une représentation de la périodicité d'usage en rapport à l'usage des ressources, des services et des fonctionnalités : à gauche, nous avons une étudiante qui entre pratiquement tous les jours dans le système en y faisant un grand usage des ressources et des services et, à droite, une étudiante qui entre deux à trois fois par semaine en n'y faisant qu'un usage modéré des ressources et des services (sauf autour de la date limite de dépôt des projets).



Axe horizontal : Jour d'usage - Axe vertical : Nombre d'actions dans le système

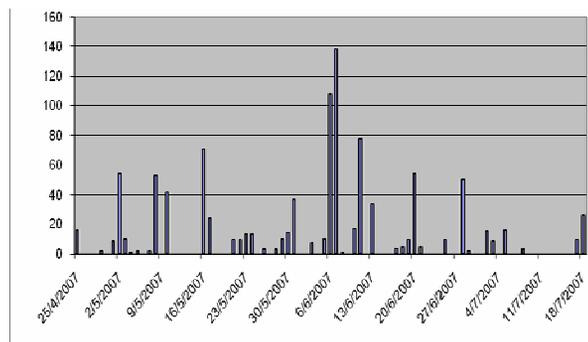


Figure 1 : Représentation graphique de la périodicité d'usage du système et du nombre d'accès aux ressources par deux étudiantes

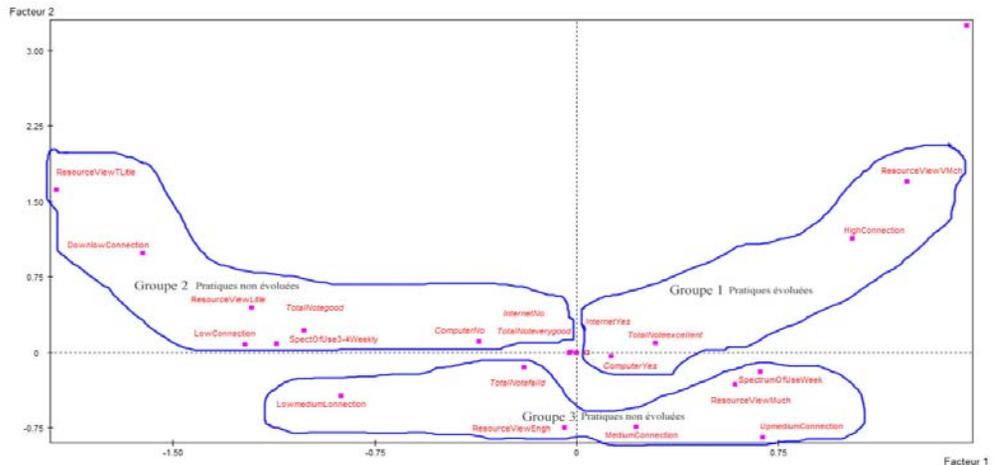
Relation entre pratiques effectives et performance des étudiants

Pour étudier la relation éventuelle entre les pratiques effectives que les étudiants font du système et leur performance au terme du cours nous avons effectué une analyse factorielle des correspondances multiples qui nous permet de voir à l'aide d'une représentation graphique appropriée les relations existantes entre les modalités des plusieurs variables étudiées. Nous avons choisi comme variable à expliquer la *Note Finale* du cours (la moyenne de la note des examens et de la note du laboratoire) et comme variables explicatives celles qui représentent certaines pratiques du système mises en évidence lors de notre analyse descriptive des données qui proviennent des traces d'usage de la plateforme, et plus précisément, les variables *Périodicité d'Usage*, *Fréquence de Connexion* et *Vue des Ressources du Laboratoire*. Comme nous pouvons remarquer dans le plan factoriel représenté par le graphique 1, il y a trois groupes distincts d'étudiants issus de cette analyse.

Le premier groupe (groupe 1) est représenté par les modalités dans le cadran défini par les parties positives de deux axes. Ce groupe concerne les étudiants qui ont une haute fréquence de connexion aux ressources et aux services du système et leur consultation des ressources concernant le laboratoire est très élevée. Il s'agit des personnes qui ont développé des pratiques évoluées de la plateforme et dans ce groupe se placent, en principe, ceux dont la note finale est parmi les meilleures (excellent). C'est aussi le groupe qui dispose en majorité d'un ordinateur et une connexion Internet à la maison.

Le deuxième groupe (groupe 2) est formé par les modalités placées dans le cadran haut et gauche du plan factoriel. Il s'agit des personnes qui se servent, de deux à quatre fois par semaine de la plateforme, mais qui n'y reste pas longtemps étant donné que la fréquence de consultation des ressources n'est pas très grande. La plupart des personnes qui ont obtenu des notes moyennes (bien et très bien) à l'examen se placent dans ce groupe. Leurs pratiques d'usage du système ne semblent pas être très évoluées. C'est le groupe d'étudiants qui ne disposent pas, pour la plupart, d'un ordinateur et d'une connexion Internet à la maison.

Le troisième groupe (groupe 3) est formé par les modalités placées dans les cadrans du bas du plan factoriel. Il s'agit aussi d'un groupe de personnes n'ayant pas formé de pratiques d'usage évoluées car ils n'entrent qu'une fois par semaine dans le système bien qu'ils restent plus longtemps connectés que le groupe 2. La plupart des étudiants ayant échoué à l'examen final se placent dans ce groupe.



Graphique 1 : Plan factoriel (Axes 1 et 2,) relation entre périodicité d'usage, fréquence de connexion, vue des ressources du laboratoire et la note finale

Conclusion

L'analyse de nos données montre que les conceptions construites par les étudiants concernant la plateforme utilisée dans le cours sont très positives. Bien qu'il s'agisse d'étudiants qui utilisent pour la première fois une telle plateforme, ils perçoivent de manière positive ses ressources et ses services en exprimant leur préférence par rapport à des ressources de cours habituelles. Nos résultats montrent également qu'il y a plusieurs pratiques d'usage de la plateforme par les étudiants (pratiques plus évoluées avec grand nombre d'accès à plusieurs types de ressources et de services et moins évoluées avec un petit nombre d'accès) et ces pratiques semblent conditionner de manière significative leurs apprentissages au terme du cours. Il apparaît aussi que les pratiques les plus significatives pour les étudiants sont celles concernant la gestion du contenu (des ressources disponibles selon plusieurs formats) et non celles concernant les aspects sociaux et la communication.

Références bibliographiques

Depover, C., & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec

Duffy, T., & Kirkley, J. (2004). *Learner Centered Theory and Practice in Distance Education, Cases in Higher Education*. London: LEA.

La formation des enseignants et les TICE

Françoise POYET,
Brigitte BACCONNIER
Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)
France

L'introduction des Technologies d'Information et de Communication (TIC) en éducation (TICE) et en formation amène un ensemble de difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans leurs pratiques de classe. Nous défendons l'idée qu'utiliser ces outils durant leur formation favorise plus facilement l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes. Notre exposé comprendra deux parties. La première exposera rapidement le champ conceptuel auquel nous nous référons. Dans la seconde partie, nous illustrerons notre propos en présentant un outil d'information et de formation continue à destination des enseignants et des acteurs de la formation : le site de la Veille Scientifique et Technologique de l'INRP.

Les composantes du métier d'enseignant : savoir et transmettre.

Pour discuter de la formation des enseignants il semble nécessaire de définir ce qu'est un enseignant et ce que l'on attend de lui. Pour Tardiff M. (et al., 1991) : « *un enseignant, c'est d'abord quelqu'un qui sait quelque chose et dont la fonction consiste à transmettre ce savoir à d'autres* ». A la lueur de cette définition, certaines questions méritent d'être soulevées comme celles portant sur la nature de ce savoir et sur sa transmission. L'auteur décompose ce savoir en trois registres différents et complémentaires : les registres du *savoir savant*, du *savoir curriculaire* et du *savoir sur l'éducation*.

Le *savoir savant* se réfère à l'état des connaissances scientifiques du moment. Ce savoir est souvent issu des savoirs universitaires. Il est partiel, « *ce sont des savoirs inachevés et révisables* » (Perrenoud, 1996). En complément, il est nécessaire à l'enseignant de connaître d'autres formes de savoirs, notamment, les programmes de ses enseignements en vue de construire ses cours tout en tenant compte du contexte de déroulement des actions de formation ; il s'agit du *savoir curriculaire*. Le troisième registre, intitulé par l'auteur *savoir sur l'éducation*, fait référence à la réflexion sur le processus d'enseignement lui même.

Si l'acquisition de ces savoirs est une composante préalable et nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant, la transmission de ceux-ci est fondamentale. Pour transmettre les savoirs, l'enseignant dispose aujourd'hui d'outils informatisés (diaporamas, messageries, forums, bases de données...) auxquels il n'a pas été nécessairement formé à leur utilisation. En parallèle avec les changements technologiques, les modèles pédagogiques ont considérablement évolué au cours des trente dernières années et cela, en grande partie sous l'influence des sciences de l'éducation et des sciences cognitives.

En conséquence, l'enseignant est, plus que jamais, amené à s'adapter aux différentes évolutions de son métier. Les TIC appliquées à l'éducation (TICE) représentent une opportunité à saisir pour amener l'enseignant à repenser son rôle qui évolue. Aujourd'hui, l'enseignant doit surtout faciliter les apprentissages des élèves alors qu'auparavant, son rôle était de transmettre magistralement des connaissances.

La forme scolaire et les technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE).

Conscient que les TICE représentent un vecteur judicieux pour favoriser la modernisation des dispositifs éducatifs en France, le ministère de l'Éducation nationale a considérablement investi dans les équipements informatiques en tenant compte des disparités géographiques et sociales ; l'un des objectifs étant de réduire la fracture numérique et de faciliter l'accès aux TICE. Si cet objectif semble aujourd'hui atteint en termes d'équipements, l'usage des TICE appliquées à l'éducation et à la formation reste difficile à généraliser pour un ensemble de raisons. En particulier, l'utilisation des TICE semble se heurter à la « forme scolaire » qui repose sur des enseignements calés sur une unité de temps, de lieu et d'espace.

Pour définir le concept de « forme scolaire », Vincent (1994) propose l'acception suivante : « *nous entendons par là, l'ensemble des dispositifs matériels et intellectuels mis en place par et dans les institutions scolaires, dispositifs qui sont créateurs de la culture scolaire telle qu'elle existe aujourd'hui* ». Elle s'appuie sur l'organisation suivante : des groupes d'élèves formés, stables pendant un an, des savoirs distribués suivant un ordre préconisé, par année et par cycle, des savoirs et un ordre de leur présentation, définis par discipline, des manuels conçus en fonction des règles précédentes, une répartition du temps basée sur l'unité horaire, selon un emploi du temps hebdomadaire, l'importance accordée à l'écrit dans l'acquisition des savoirs, etc.

Contrariant cette « forme », l'utilisation des TICE impose des changements : les connaissances sont morcelées, multimodales et distribuées en libre accès sans nécessairement d'ordre précis. La transmission des connaissances se déroule à distance

(ou en présentiel), en temps différée (ou réel). Elles favorisent le travail en groupes virtuels. En conséquence, les TICE modifient considérablement le rapport au temps et à l'espace, repères stables et constitutifs de la forme scolaire.

Pour Baron et Bruillard (2000), l'intégration des TICE ne peut faire l'économie d'une formation adaptée aux questions didactiques. Or, « *la demande porte prioritairement sur des questions techniques et la question des modèles de référence sous tendant les formations pédagogiques se posent encore* ». Les auteurs suggèrent que les enseignants puissent au cours de leur formation « *avoir l'occasion de prendre conscience des problèmes spécifiques posés par l'utilisation des technologies dans des disciplines autre que la leur* ».

D'après les auteurs, nous sommes dans une phase de transition dans laquelle formations initiale et continue pourrait contribuer à construire une culture commune facilitant l'utilisation des TICE par les enseignants. Cette culture reposerait à la fois sur des connaissances didactiques, pédagogiques et informatiques.

Formation continue et TICE.

Dans le rapport d'audit de 2007 sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif (réalisé par Lepetit P., Lesné J-F., Bardi A-M., Pecher A. et Bassy A-M., 2007)⁷², la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs d'enseignants est pointée comme un frein au développement des TICE dans l'enseignement. Les auteurs notent que « *33 % des enseignants non utilisateurs en France invoquent le manque de compétence en matière de TICE, contre 23 % pour toute l'Europe* » (*idem*, p.12). Ils constatent, aussi, qu'au-delà du manque de formation des enseignants, il existe une vraie difficulté à cerner les bases de cette formation et les modalités à prendre.

Du point de vue des modalités à prendre, nous suggérons que former les enseignants aux TICE avec les TICE facilite leur utilisation ultérieurement en classe. Cette hypothèse n'est pas nouvelle ; à titre d'exemple, le Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, soutient depuis quelques années le dispositif de formation continue des enseignants pairform@nce⁷³. Il s'agit d'un dispositif hybride (articulant présentiel et distance) de formation-action basé sur une approche constructiviste de développement des compétences des enseignants à travers des

⁷² http://www.inrp.fr/vst/Rapports/ListeRapports.php?LIMIT_RAP=10,10

⁷³ <http://www.pairformance.education.fr/>

« parcours de formation » mais aussi sur la production collaborative de séquences ou d'activités pédagogiques s'appuyant sur différentes ressources. Cette approche est mise en œuvre sur la plate-forme nationale de travail à distance dédiée et offrant divers outils et ressources.

Par ailleurs, l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) a pris cette orientation au cours des dernières années en utilisant largement les TICE pour informer et pour contribuer à la formation des enseignants avec les TICE. Précisément, le site de la Veille Scientifique et Technologique (VST) de l'INRP représente un outil de formation continue efficace pour les enseignants et les acteurs de l'éducation soucieux de s'informer et de se former librement sans contrainte de temps et d'espace.

Présentation de la VST, de son site et de ses actions.

Le service se compose d'une équipe d'une dizaine de personnes qui veillent sur les sujets d'actualité en éducation. A travers des productions électroniques, il s'agit de donner une vision synthétique des principales tendances de la recherche en éducation ; de proposer un panorama des publications scientifiques ; de fournir des outils de travail collaboratifs.

Ces productions se déclinent principalement en :

- **Dossiers d'actualité**⁷⁴ qui abordent des sujets qui intéressent la recherche en éducation et en formation ; ils s'adressent aux décideurs, aux chercheurs et aux praticiens de l'éducation et permettent de faire un état des lieux récent des publications scientifiques sur différents thèmes comme : la **Transformation du travail enseignant**⁷⁵, **Leadership et changements éducatifs**⁷⁶, les **Environnements numériques de travail**⁷⁷ et bien d'autres... Le format électronique de cette lettre permet de proposer des liens hypertextes renvoyant directement aux documents d'origine.

Un **procédé d'abonnement**⁷⁸ est en place.

- **Dossiers**⁷⁹ qui présentent un état de l'art de la recherche sur des problématiques choisies. Ils sont réalisés à partir de références bibliographiques françaises et internationales.

⁷⁴ <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/SommaireLettre.htm>

⁷⁵ <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/avril2007.htm>

⁷⁶ <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/janvier2007.htm>

⁷⁷ <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/octobre2006.htm>

⁷⁸ <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>

⁷⁹ <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/SommaireDossier.htm>

- Parallèlement une activité régulière porte sur des revues ([françaises](#)⁸⁰, [internationales](#)⁸¹) et des rapports ([français](#)⁸² et [internationaux](#)⁸³), des [thèses](#)⁸⁴ est en ligne.

Le public

Au 26 octobre 2007, 2 284 abonnés consultaient régulièrement le site. Ce public se compose d'abonnés « institutionnels » : le corps des inspecteurs ; CNDP, CRDP ; Les IUFM (directions et médiathèques) ; les rectorats ; les personnalités impliquées dans l'INRP. Mais aussi d'abonnés « professionnels » : enseignants chercheurs ; enseignants du primaire ou du secondaire ; les acteurs de la sphère éducative.

Les collaborations de la VST.

Certaines productions de la VST sont réalisées en collaboration avec des services internes ou encore avec des organismes externes à l'établissement. Citons l'exemple du dossier collaboratif *Pratiques enseignantes*⁸⁵, objet d'un partenariat mixte avec le réseau *Observatoire des pratiques enseignantes (OPEN)*⁸⁶ et la participation de l'UMR Education et politiques.

L'objectif de ce dossier étant de constituer, sur une plateforme VST, un référentiel de sources qui se veut être plus largement un instrument de travail pour toutes les équipes de recherche dans ce domaine.

Des partenariats internes avec les dossiers *Politiques compensatoires : l'éducation prioritaire en France et dans le monde anglo saxon*⁸⁷, réalisé avec le Centre Alain Savary (CAS)⁸⁸. Il s'agit d'un état des lieux de l'éducation prioritaire dans un contexte national, européen, international de 2000 à 2004. Ce dossier s'est construit suivant deux éclairages. Dans une note de synthèse, un premier faisceau cible la recherche sur l'éducation prioritaire en France. Dans un second faisceau, il permet de comparer l'éducation prioritaire en France et dans le monde anglo saxon.

En élaborant le dossier, *La formation des formateurs d'enseignants : éléments bibliographiques*⁸⁹, à la demande du Service Formation⁹⁰. Il s'agissait d'apporter une

⁸⁰ <http://www.inrp.fr/vst/Periodiques/ListePeriodiquesFrance.php>

⁸¹ <http://www.inrp.fr/vst/Periodiques/ListePeriodiquesInternational.php>

⁸² <http://www.inrp.fr/vst/Rapports/ListeRapports.php>

⁸³ <http://www.inrp.fr/vst/Rapports/ListeEtudes.php>

⁸⁴ <http://www.inrp.fr/vst/Recherches/AccueilTheses.php>

⁸⁵ http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Pratiques_enseignantes/sommaire.htm

⁸⁶ http://www.u-paris10.fr/11428558/0/fiche__pagelibre/

⁸⁷ http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Educ_prioritaire/sommaire.htm

⁸⁸ <http://cas.inrp.fr/CAS>

⁸⁹ http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Formation_formateurs/sommaire.htm

contribution aux deux journées d'étude organisées par l'INRP sur la [Formation de formateurs](#)⁹¹. Journées proposées aux responsables de la formation de formateurs dans les IUFM, aux responsables académiques de la formation continue et, bien sûr, aux personnels de l'INRP régulièrement mobilisés pour assurer des formations. Certaines [interventions](#)⁹² sont d'ores et déjà en ligne. L'originalité de ce travail porte sur la réalisation d'un dossier collaboratif en ligne. Chaque référence citée est reliée à une base bibliographique, [Wikindx](#)⁹³. Les références qui sont enregistrées de manière quotidienne par les membres de l'équipe, sont stockées dans une base de données de 2 991 fiches à ce jour. Outre la recherche par titres ou par auteurs, l'utilisateur peut créer ses propres listes thématiques ; pour cela, il suffit de consulter la liste des [catégories](#) (browse Category)⁹⁴ ou celle des [mots-clés](#) (browseKeyword)⁹⁵. Ces fiches sont régulièrement complétées et enrichies à partir de Wikindx, ce qui assure la pérennité des documents supports. Chaque fiche comprend une description bibliographique, un résumé et un lien sur le texte en ligne lorsqu'il existe.

Les contextes éducatifs évoluent en permanence, les enseignants qui sont directement concernés se doivent de s'informer et de se former à ces changements. En réponse à leurs besoins, nous nous devons de mettre à leur disposition des outils de formation en ligne performants, simples d'utilisation, réactifs et actualisés. Ces documents problématisés qui présentent des ressources multiples sont des réponses à leurs questionnements. Ces ressources sont directement consultables en ligne par les usagers. L'Institut national de recherche pédagogique en fait une de ses missions.

Références bibliographiques.

Baron, G-L., & Bruillard, E. (2000). Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation : Quelles compétences pour les enseignants ? *Education et formations*, n° 56, MENRT, p.69-76.

Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue Française de pédagogie*, N°150. pp.31-41.

Deauvieu, J. (2004). La constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier : le cas des enseignants du secondaire. *4^{ème} conférence RC 52, ISA*.

⁹⁰ <http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs?>

⁹¹ <http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2007-2008/journee-d-etude-la-formation-de-formateurs/journee-d-etude-la-formation-de-formateurs>

⁹² <http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2007-2008/journee-d-etude-la-formation-de-formateurs/journee-d-etude-la-formation-de-formateurs>

⁹³ http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/index.php?action=readOnly

⁹⁴ http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/index.php?action=browseCategory

⁹⁵ http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/index.php?action=browseKeyword

- Lepetit, P., Lesné, J-F., Bardi, A-M., Pecher A., & Bassy A-M., (2007). *Mission d'audit de modernisation : rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif.*
- Perrenoud, P. (1996). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant : Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe (2nd ed.).* Paris : ESF.
- Tardiff, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol.XXIII,n°1.

Intégration des TIC dans la formation des professeurs de mathématiques des CAFOP à l'ENS⁹⁶ : cas du courrier électronique en 1^{ière} année CAP/CAFOP⁹⁷

Antoine MIAN BI SEHI
ENS d'Abidjan
Côte d'Ivoire

Introduction

En Côte d'Ivoire, comme dans la majorité des pays sous développées, l'utilisation des TIC pour améliorer la qualité de l'apprentissage reste problématique du fait des moyens limités des structures de formation. On note par ailleurs que parmi tous les services qu'offrent les TIC, les courriers électroniques semblent être les plus utilisés du fait de leur accessibilité physique et financière. Une étude réalisée par Karsenti et al met en évidence comment l'utilisation des moyens de communication électroniques pourrait faciliter la tâche des futurs enseignants en stage. En effet, dès lors que la messagerie devient un outil indispensable du lien familiale, les enseignants perçoivent directement l'attrait de ce nouveau moyen de garder les contacts (Devauchelle, 2002). De plus il a été montré que grâce à des stages d'initiation à Internet, 57% des enseignants utilisent les TIC comme vecteur d'information et de communication (Rectorat de Limoges, Dafpen, 2001). Il faudrait sans doute étudier comment utiliser le courrier électronique pour améliorer la formation des enseignants en Afrique en général et en Côte d'Ivoire en particulier. En effet, le déficit pour les pays Africains est de mettre en place de meilleurs systèmes de formation pédagogique en faisant appel aux TIC pour améliorer certains éléments de la formation des enseignants et accroître l'interaction entre pairs (Paud et al, 2002).

Pour répondre à cette préoccupation, une expérience a été initiée auprès des étudiants en CAP CAFOP Mathématiques 1^{ière} année dans le cadre des cours de mathématique. Il s'agissait d'utiliser le courrier électronique comme outil pédagogique dans leur formation. Après trois mois (de février à mai 2006) d'expérimentation, une enquête qualitative est initiée auprès de ces étudiants, des formateurs et des responsables

⁹⁶ Ecole Normale Supérieure

⁹⁷ Certificat d'Aptitude Pédagogique pour le Centre Apprentissage et de Formation Pédagogique

administratifs de l'ENS d'Abidjan pour voir quelle peut être la contribution de l'utilisation du courrier électronique à la formation.

I. Objectifs

L'objectif général de la présente étude est de contribuer à l'introduction des TIC dans la formation des enseignants à l'ENS. De façon spécifique, l'étude vise à évaluer l'expérience de l'utilisation du courrier électronique dans la formation des Etudiants du CAP CAFOP Mathématiques 1^{ère} année.

II. Méthodologie

Nous avons incité les étudiants de la 1^{ère} Année CAP/CAFOP dominante Mathématiques à avoir des adresses électroniques après une discussion sur l'Internet dans le courant du mois de février. En début mars, des échanges ont lieu entre ces étudiants et l'enseignant que nous sommes au travers du courrier électronique. Nous envoyons aux étudiants des liens de sites à consulter pour une meilleure compréhension des cours. En retour, les étudiants nous posent des questions de clarification ou de partagent des informations pertinentes avec les autres étudiants. Dans le cadre de la présente étude, il s'agit pour nous d'évaluer l'efficacité de ce type d'enseignement et son impact sur leur formation.

Pour la réalisation de l'étude, l'échantillon était constitué de 12 étudiants ayant participé à l'expérimentation sus décrite, 3 enseignants et 1 Responsable d'établissement. A l'aide d'un guide d'entretien pré-établi, les entretiens individuels se sont déroulés en mai 2006 et enregistré à l'aide d'un dictaphone. Les informations collectées ont été retranscrites et saisie sous le logiciel Word pour l'analyse⁹⁸.

III. Présentation des résultats

III.1 Connaissance et utilisation des services d'Internet

En Côte d'Ivoire, l'Internet est encore considéré comme un objet de luxe. Même dans le milieu éducatif l'utilisation d'Internet n'est pas encore très répandue. En effet, l'analyse des informations collectées auprès des étudiants et des enseignants de l'ENS montre que la majorité des personnes interviewées déclarent avoir vaguement entendu parlé d'Internet, comme l'atteste les propos suivants :

« Nous connaissons Internet un peu plus ou moins » (EI Etudiant)

« J'ai une idée un peu pas trop précise de l'Internet » (EI Etudiant)

« Oui, je connais un peu Internet » (EI Etudiant)

« Oui, je connais Internet comme faisant partie des Outils utilisés dans les NTIC » (EI Enseignant)

⁹⁸ Le logiciel Ethnograph n'a pas été utilisé du fait du faible volume des informations à analyser.

Un étudiant a même mentionné que sa connaissance de l'Internet est très récente « *Je ne connaissais pas l'Internet jusqu'en février 2006* ».

A la question de savoir « quelle utilisation faite vous de l'Internet ? », les informateurs affirment qu'ils en font une utilisation multidimensionnelle. Les utilisateurs de l'Internet « *dans le sens du courrier électronique* » sont les plus nombreux et constituent en majorité les étudiants. Pour ces personnes, l'utilisation de l'Internet renvoie à celle du courrier électronique pour échanger des correspondances. De tous les services qu'offrent l'Internet, le courrier électronique est le plus utilisé et le plus connu. De ce fait, très souvent, une confusion est faite entre l'Internet et le courrier électronique car le second est considéré comme l'élément principal des TIC. Les espaces conçus pour avoir accès aux services d'Internet, appelé en Côte d'Ivoire les « Cyber Café » sont généralement fréquentés pour envoyer et recevoir des messages, comme l'atteste les propos suivant :

« Je l'utilise pour envoyer des mails à des amis et recevoir aussi des messages de mes amis ».

« On utilise le courrier électronique pour communiquer avec des camarades ou pour demander des informations à mon professeur quand il n'est pas à côté de moi ».

Une frange importante des étudiants et des enseignants interviewés a déclaré utiliser l'Internet pour la recherche sur les compléments de cours ou pour des recherches documentaire. A ce propos, des étudiants et des enseignants affirmaient :

« Je peux à partir de l'Internet ne même plus acheter de Journal il n'est plus question d'aller chercher dans une bibliothèque, ouvrir un quelconque document. Il a fallu taper tout simplement et puis toute l'information est sorti sur le livre en question » (EI Etudiant) ;

« Par rapport au complément des cours et pour prendre des informations ou pour faire des recherches sur les thèmes que nous ne connaissons pas, ou bien le professeur nous a attribué pour enquête » (EI Etudiant) ;

«souvent je cherche des exercices, les dernières parutions, des exercices, des articles concernant les mathématiques » (EI Enseignant).

III.2 Recours au courrier électronique dans la formation

Le recours au courrier électronique comme un élément d'amélioration de la formation est perçu par les étudiants et les enseignants. Mais, les motivations sont différentes selon la cible.

Pour les enseignants, le courrier électronique est utile pour maintenir le contact avec les étudiants et permet de continuer l'apprentissage en dehors du cadre formel de la classe. Un enseignant déclarait :

« Ca peut servir à certain moment d'envoyer des messages rapides aux étudiants, si on doit s'absenter, s'il y a quelque chose qu'on peut pas faire pour les joindre en détail. Avec un courrier électronique, le message passe rapidement ... » ;

« C'est un outil intéressant pour l'apprentissage qui permet de rendre le professeur disponible à tout moment et qui permet également de continuer l'apprentissage en dehors du cadre formel de la classe ».

Pour les étudiants, le courrier électronique permet de maintenir le contact avec les enseignants et aussi d'échanger entre les étudiants des informations sans se déplacer. Les propos suivants sont édifiants :

« Le transport est cher, ... je n'ai qu'à utiliser mon courrier, j'envoie mon message à quelqu'un, à un camarade de classe qui va me répondre dans les minutes, les heures qui suivent » ;

« Il améliore considérablement la formation que le professeur nous donne parce que nous avons une large possibilité sans nous déplacer de contacter nos professeurs sur certains sujets du cours ».

III.3 Cas pratique : évaluation de l'expérience d'échange d'information par le courrier électronique à l'ENS

Dans le cadre de l'expérimentation de l'introduction des TIC dans la formation des étudiants à l'ENS, le professeur de Mathématique a initié une expérience d'échange d'Information par le courrier électronique. De l'avis de la plupart des étudiants, leur recours à l'Internet est lié à cette expérience :

« Ça nous est salutaire en ce sens que nous même, on ne fréquentait pas les Cyber Café avant. Ça nous amène à fréquenter les Cybers Café et à savoir manipuler un peu l'appareil ».

« Je n'avais jamais utilisé mais aujourd'hui, c'est avec beaucoup de passion que je le fait ».

« Ca a été bénéfique pour moi, spécialement surtout que ça m'a permis de m'intéresser un peu plus à l'Internet et surtout au niveau des cours ça m'a permis d'avoir d'autres notions et d'avoir accès à d'autres documents ».

« C'est une belle expérience pour moi parce que j'étais complètement analphabète de classe à cette expérience. Là, j'arrive à communiquer avec mes collègues et en tout cas je cherche aussi d'autres informations sur le net et j'en suis content ».

Pour les étudiants, l'expérience initiée par leur enseignant est utile pour la compréhension des cours par les recherches sur l'Internet et les échanges d'informations entre étudiants. Selon un étudiant, grâce à cette expérience, il a mieux compris les

« Caractères de divisibilités » en faisant des recherches sur l'Internet et en partageant ces informations avec les autres étudiants. Un autre renchérit en disant ceci :

« Oui, puisque ça nous a permis de faire des recherches, d'élargir nos connaissances au delà de ce qu'il nous a donné en classe, on fait des recherches ».

Cas pratique d'utilisation de l'Internet pour améliorer les connaissances par des Etudiants

« Cela améliore l'apprentissage parce que j'ai eu à dire aux étudiants d'utiliser Internet pour voir certaines propriétés et démonstration de cours et j'ai été agréablement surpris l'année dernière ou 2 ans de cela où un étudiant a utilisé la démonstration de Pythagore et après quand je lui est demandé il m'a dit qu'il a vu ça sur Internet et c'est à partir de Internet qu'il a pris cela et est venu exposé ça à notre séance d'étude de programme et ça été très enrichissant ».

Et avec Enseignant

Au-delà de la recherche, pour certains étudiants, l'échange d'information par le courrier électronique permet de « continuer le cours à la maison », de pouvoir interroger l'enseignant à tout moment pour des éclaircissements et aussi pour instaurer le dialogue entre les étudiants.

III.4 Analyse des propositions pour l'utilisation du courrier électronique dans l'enseignement à l'ENS

Depuis quelques années déjà, on assiste à une floraison des Cyber Café à Abidjan. Dans tous les quartiers, il y a au moins un endroit pour avoir accès l'Internet. Les prix ont connu une baisse notable se situant en moyenne à 500 FCFA pour une heure de connexion. De l'avis des informateurs, il n'y a pas de difficultés matériel et financière d'accès à l'Internet.

On en trouve à l'Université à des coûts encore plus acceptable. Cependant, pour des Etudiants qui sont le plus souvent sans ressource financière, les coûts pratiqués demeurent encore élevé de l'avis de certains d'entre eux.

Pour faciliter l'utilisation d'Internet, les personnes interviewées recommandent de :

- ***Faciliter l'accès des enseignants et des étudiants à Internet à l'ENS*** : en ouvrant des Cyber Café au sein de l'ENS. A ce niveau, la Direction de la Formation Continue en plus d'une salle informatique pour les enseignants est en train d'ouvrir un Cyber Café au sein de l'ENS ;
- ***Sensibiliser et encourager les étudiants à une fréquentation régulière des Cyber café pour consulter leur courrier électronique ;***

➤ *Former et sensibiliser les enseignants à l'utilisation de l'Internet en général et du courrier électronique en particulier dans leur pratique pédagogique.*

Conclusion et recommandations

La présente étude a porté sur l'analyse de l'introduction des TIC, notamment l'utilisation du courrier électronique dans la formation des formateurs. Après trois mois d'expérimentation de l'utilisation du courrier électronique dans la formation des étudiants, une recherche évaluative a été entreprise auprès de 12 étudiants, 3 enseignants et 1 responsable de l'ENS.

Les données ont montré que l'Internet est assez bien connu, le courrier électronique représente l'outil le plus utilisé parmi toutes les possibilités offertes par l'Internet. Les informateurs recourent le plus souvent à l'Internet pour échanger des courriers avec leurs correspondants et aussi pour entreprendre des recherches. Pour la plupart des étudiants, leur contact avec l'Internet a démarré grâce à l'expérience pilote initiée par leur enseignant de Mathématique.

De l'avis général, cette expérience leur a montré l'importance de recourir à Internet et principalement au courrier électronique. Ils approfondissent leurs connaissances, échangent des informations entre eux et avec leur enseignant par le biais du courrier électronique. Les enseignants interviewés connaissent l'Internet et le courrier électronique. Ils y recourent pour envoyer des courriers à leur correspondant. Certains ont déjà encouragé des étudiants à utiliser l'Internet.

L'examen de ces résultats et les conclusions auxquelles on a abouti mettent en exergue l'impact positif que pourrait avoir les TIC en général et le courrier électronique en particulier dans la formation à l'ENS. Mais en Côte d'Ivoire très peu d'établissement intègre l'informatique dans l'enseignement. Il s'agit pour la plupart des établissements privés et cette intégration se limite le plus souvent à la connaissance basique de l'outil informatique (AKA, 2003). Même au sein de l'Université, le recours à Internet comme outil pédagogique est rare et souvent inexistant. Pourtant, le manque criard de documents dans la bibliothèque pourrait être comblé par l'intégration de l'Internet dans l'enseignement au niveau de l'Université et des grandes écoles de Côte d'Ivoire.

Par ailleurs, l'ENS étant le lieu de formation des formateurs, il est urgent et nécessaire que cette structure pense à l'intégration des TIC dans la formation. L'initiative pilote de la Direction de la Formation Continue devra être suivie et amplifiée au sein de l'ENS.

Pour une meilleure intégration de l'Internet et une plus grande utilisation du courrier électronique, il importe de :

- Connecter les bibliothèques des facultés et grandes écoles à Internet à défaut, les doter de cyber café ;
- Sensibiliser et former les étudiants à l'utilisation de l'Internet en général et du courrier électronique en particulier ;
- Former et encourager les enseignants à intégrer l'Internet dans leur pratique pédagogique en leur accordant des facilités d'acquisition de l'outil informatique et d'abonnement à l'Internet.

Références bibliographiques

- Dafpen, (2001). *Regard sur les formations et leurs effets : les TICE*. Limoges : Académie de Limoges.
- Aka, K.G. (2003). *Rapport sur l'éducation et les TIC en Côte d'ivoire*. Récupéré sur le site :http://www.f-i-a.org/fia/article.php3?id_article=49
- Devauchelle, B. (2002). *Où en sont les enseignants dans l'intégration des TIC dans leur pratique*. Conférence Cefor Cannes.
- Karsenti, T. (2002). Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant : perspectives et expériences nord-américaine et européennes. *Politique de la formation et de l'éducation*.
- Karsenti, T., Larose, F., & Garnier, Y.D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2) 367-390.
- Paud, M., Steve, A., Andrea, B., & Jeanne, M. (2002). Améliorer les possibilités d'apprentissage en Afrique : l'enseignement à distance et les technologies de l'information et de la communication au service de l'apprentissage. *Département du développement humain, Région Afrique, Banque Mondiale*.

Thème 4

Formation des maîtres et éducation pour tous

Préface

Amadou Tidjane DIALLO

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée

Depuis le début des années 60 du siècle dernier, la démocratisation de l'enseignement et la réalisation d'une éducation de qualité ont été maintes fois soulignées dans les documents de politique éducative de tous les pays du monde et lors de nombreuses rencontres internationales.

Depuis cette date, l'engagement de la communauté internationale à atteindre les objectifs d'une éducation de qualité accessible à tous a été exprimé à plusieurs reprises, notamment lors de la Conférence Mondiale de Jomtien (1990), dans le Cadre d'Action de Dakar (2000) et dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Comme l'atteinte de ces objectifs dépend dans une large mesure, de la disponibilité dans les classes de maîtres compétents et motivés, nous introduirons les travaux en rappelant dans un premier temps les objectifs et les cibles en matière d'éducation pour tous. En second lieu, nous préciserons les différentes dimensions de la qualité de l'éducation d'une part et celles de l'enseignant et des enseignements d'autre part et décrirons quelques initiatives relatives à l'amélioration de la formation des maîtres en Afrique subsaharienne, région du monde qui rencontre le plus de difficultés à atteindre l'enseignement primaire universel en 2015.

En dernier lieu, nous ferons la synthèse des contributions.

I. Cadre d'Action de Dakar et Objectifs du Millénaire pour le Développement

Lors du Forum Mondial tenu à Dakar en avril 2000, la communauté internationale a renouvelé sa volonté d'accomplir d'ici 2015 les six objectifs ci-après de l'éducation pour tous :

- 1) Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de petite enfance, et notamment l'éducation des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- 2) Faire en sorte que d'ici 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- 3) Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences nécessaires à la vie courante ;
- 4) Améliorer de 50% le niveau d'alphabétisation des adultes, notamment les femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- 5) Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 et instaurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- 6) Améliorer sous tous les aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Parmi les huit objectifs du millénaire pour le développement, deux concernent spécifiquement l'éducation :

➤ Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous.

Cible 3 : D'ici 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ;

➤ Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.

Cible 4 : Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici 2005 si possible et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard.

Alors que ces objectifs se réfèrent plus à l'accès et à l'équité, ceux de Dakar incluent plusieurs éléments concernant la qualité de l'éducation.

II. Qualité de l'éducation

La signification de la notion de qualité a considérablement évolué depuis Jomtien.

Ainsi, pour Pigozzi (2006), la préoccupation centrale demeure l'apprentissage ; par suite, la relation entre l'enseignant et le maître est critique. Toutefois, les intrants, processus, les environnements et les résultats qui entourent et promeuvent (ou empêchent) l'apprentissage sont également importants. On peut considérer que ceux-ci affectent la qualité de l'éducation à deux niveaux : (a) celui de l'apprenant dans son environnement d'apprentissage et (b) celui du système éducatif qui crée et supporte l'expérience d'apprentissage. Chacun de ces niveaux peut être divisé pour former dix dimensions liées à la qualité de l'éducation.

Eléments au niveau de l'apprenant

□ Rechercher les apprenants

L'éducation doit être offerte sans discrimination. Une éducation de qualité élevée implique par conséquent un environnement qui recherche les apprenants et les aide à apprendre en utilisant des modalités variées, en reconnaissant que l'apprentissage est lié à l'expérience, au langage et aux pratiques culturelles.

□ Ce que l'apprenant apporte

Certains apprenants bénéficient d'opportunités de développement précoce très favorables, d'autres par contre ont traversé parfois des épreuves traumatisantes, d'autres enfin souffrent de maladies ou de malnutrition chronique. Une éducation de qualité élevée doit considérer l'apprenant comme un participant actif et un objet central des efforts d'éducation. Les caractéristiques de l'apprenant déterminent comment un élève apprend, se comporte en classe, interagit avec le groupe et le maître et comment il interprète le savoir présenté.

□ Le contenu

Le contenu de l'éducation mérite d'être réexaminé à la lumière des changements profonds intervenus dans le monde. Dans beaucoup de pays, il existe un besoin de rénovation afin de disposer de curricula et matériels modernes et pertinents couvrant les domaines de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences pour la vie (qui incluent l'éducation aux droits humains, à la paix, au respect pour la diversité culturelle, à l'équité des genres, à la santé, à la nutrition, à l'environnement, aux IST/VIH Sida).

□ Les processus

Comment les apprenants sont amenés à conceptualiser et à résoudre les problèmes, comment différents apprenants sont traités dans le même groupe, comment les enseignants et les administrateurs se comportent, et comment les familles et les

communautés sont engagées dans l'éducation sont tous des processus qui affectent l'éducation. Des processus éducatifs de grande qualité exigent des enseignants bien formés capables d'utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées.

❑ L'environnement

Un environnement d'apprentissage adéquat peut aussi contribuer à la qualité de l'éducation. Non seulement l'environnement physique est important mais également l'environnement social qui bannit toute forme de violence, en particulier celle dirigée contre les filles.

Eléments au niveau du système éducatif

Limitons-nous à énumérer les cinq dimensions suivantes :

❑ Le système administratif et de gestion

Le travail des enseignants doit être supporté par un système administratif et de gestion conçu pour promouvoir la réussite de tous les apprenants.

❑ La mise en œuvre de « bonnes politiques »

L'implication des enseignants et des étudiants dans la formulation et la mise en œuvre des politiques doit être encouragée.

❑ Le cadre législatif stimulant

Une éducation de qualité élevée doit être accessible à tous les enfants. La législation doit cerner les préoccupations relatives à l'obligation scolaire (définie au sens large pour inclure l'accès et la qualité), aux allocations de ressources (humaines, financières et en temps) et aux attentes globales du système.

Dans plusieurs cas, il est indispensable d'entreprendre des actions compensatoires spécifiques pour assurer l'égalité des opportunités d'éducation.

❑ Les ressources

Une éducation de haute qualité requière la mobilisation des ressources humaines et matérielles suffisantes en vue de soutenir l'éducation.

❑ Les moyens pour mesurer les résultats de l'apprentissage

La classification suivante des principaux types de résultats d'apprentissage à atteindre peut être utile : (a) les connaissances – les niveaux d'acquisitions cognitives que tous les apprenants doivent atteindre ; (b) les valeurs – solidarité, égalité des genres, tolérance, respect pour les droits humains, compréhension mutuelle, non violence, respect de la vie humaine et dignité ; (c) compétences – une maîtrise suffisante de la façon de résoudre les problèmes, d'expérimenter, de travailler en équipes, de vivre ensemble et d'interagir avec des gens qui sont différents, et d'apprendre comment apprendre et (d) les comportements – la capacité à mettre en pratique ce qui a été appris.

A cause de l'impact de la qualité des maîtres sur la qualité des apprentissages, il convient de cerner davantage ce que sont la qualité des enseignants et celle des enseignements. Pour cela, nous suivrons une distinction établie par Darling-Hammond (2007).

La qualité de l'enseignant comporte les traits suivants :

- ✓ Des habiletés verbales qui aident non seulement les enseignants à organiser et expliquer leurs idées mais aussi à observer et à penser de manière diagnostique ;
- ✓ Une maîtrise des matières à enseigner permettant aux maîtres d'établir des relations entre les différentes notions dispensées dans les cours ;
- ✓ Un savoir sur la façon d'enseigner aux élèves la matière et sur la manière de développer en eux des habiletés cognitives d'ordre supérieur ;
- ✓ Une compréhension des apprenants, de leur apprentissage et de leur développement. Ce qui inclut la manière d'évaluer les apprentissages, d'aider les élèves en difficulté, de soutenir ceux qui ne sont pas suffisamment fluents dans la langue d'enseignement ;
- ✓ Une expertise avérée permettant aux maîtres d'apprécier ce qui peut fonctionner dans un contexte donné en réponse aux besoins des élèves.

La qualité de l'enseignement se réfère à un enseignement qui rend des élèves aux profils très diversifiés capables d'apprendre. Un tel enseignement satisfait aux exigences de la discipline, aux objectifs du programme et aux besoins des élèves placés dans un contexte spécifique.

La seconde considération majeure relative à la qualité de l'enseignement concerne les conditions d'enseignement. Si des enseignants, même qualifiés, travaillent avec des groupes pédagogiques pléthoriques, sans matériels pédagogique et didactique, au sein de collectifs apathiques, il est peu probable que leurs élèves obtiennent des résultats d'apprentissage satisfaisants. La plupart des conditions d'enseignement sont hors de contrôle des enseignants et dépendent des systèmes administratif et politique qui gouvernent l'école.

Alors que ces notions de qualité de l'éducation, des enseignants et des enseignements sont largement partagées par la communauté scientifique, les réalités éducatives de certains pays pauvres sont assez éloignées de ces considérations.

Selon le rapport de l'UNESCO sur les enseignants et la qualité de l'éducation (2006), la grave pénurie d'enseignants qui affecte les régions telles que l'Afrique subsaharienne, les Etats arabes et l'Asie du Sud pourraient compromettre les efforts pour offrir à chaque enfant une éducation de qualité d'ici 2015. Le plus grand défi se pose dans les pays

d'Afrique subsaharienne. Dans cette région, il faudrait que d'ici 2015 le nombre de maîtres du primaire passe de 2,4 à 4 millions soit une augmentation de 68% en moins d'une décennie. Par exemple, le Tchad et le Niger doivent presque quadrupler leur stock d'enseignants du primaire d'ici 2015. En outre, les pays qui ont le plus besoin de nouveaux enseignants possèdent aussi les enseignants les moins qualifiés. Ce qui nécessitera des programmes vigoureux de formation continue et de soutien pédagogique.

Pour résoudre le problème de la pénurie d'enseignants, certains pays africains expérimentent des voies plus rapides de formation des maîtres, d'autres recrutent des contractuels sans formation pédagogique et d'autres enfin encouragent l'utilisation de maîtres communautaires de niveau académique très bas. Au titre des solutions novatrices citons le cas de la République de Guinée qui a mis en œuvre depuis 1998 un nouveau modèle de formation des maîtres : les élèves-maîtres en fin d'études secondaires sont inscrits dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) pour une formation théorique et pratique au départ selon la formule 9-9 et depuis 2004 selon la formule 9-9-3 c'est-à-dire neuf mois de formation dans les ENI suivis de neuf mois de stage pratique en situation de classe dans les écoles associées et clôturés par trois mois de retour dans les ENI pour échanger sur les problèmes rencontrés dans la pratique et passer les épreuves de certification. Ce modèle dont le rapport coût efficacité s'est révélé avantageux par rapport aux formules traditionnelles, a permis de former en moyenne près de 2000 nouveaux maîtres par an et de réduire considérablement le déficit chronique en enseignants du primaire.

Cette pénurie d'enseignants interpelle aussi l'Union Africaine et la communauté internationale toute entière. Ainsi l'UA dans sa seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) a défini les priorités suivantes relatives aux enseignants :

- i. Améliorer l'offre et l'utilisation des enseignants ;
- ii. Promouvoir la compétence des enseignants ;
- iii. Institutionnaliser le développement professionnel des enseignants tout le long de leur carrière ;
- iv. Professionnaliser et promouvoir la capacité pour le leadership au sein de l'école ;
- v. Améliorer le moral des enseignants, leurs conditions de travail et leur bien-être ;
- vi. Intensifier la recherche pédagogique en vue d'améliorer continuellement l'enseignement et l'apprentissage.

L'UNESCO, quant à elle, a lancé une initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (ITISSA) pour la période 2006-2015. Celle-ci vise à réduire la pénurie d'enseignants, à améliorer la condition des maîtres et à agir pour l'éducation de qualité. Sur les 17 pays identifiés dans le groupe de référence initial pour la période 2006-2009, neuf sont francophones.

Enfin, notons que les partenaires au développement des pays pauvres ont lancé l'initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) de l'EPT dans laquelle ils proclament qu'aucun pays possédant un plan crédible d'éducation pour tous ne doit être empêché de le réaliser par manque de ressources financières. Cette détermination peut conforter les pays africains dans leur ambition. Rappelons qu'à la Conférence d'Addis Abeba de 1961, ils s'étaient déjà engagés à assurer l'enseignement primaire universel gratuit et obligatoire à l'horizon 1980.

Après ces développements sur la qualité de l'éducation, nous pouvons faire la synthèse des communications faisant l'objet du présent atelier.

III. Quelques remarques sur les contributions

Celles-ci peuvent être regroupées en trois sous-thèmes :

- Formation initiale des enseignants.
- Formation continue et supervision pédagogique des enseignants.
- Utilisation des contractuels.

Ces communications qui ont l'avantage de présenter diverses expériences issues du monde francophone s'inscrivent dans la perspective d'une professionnalisation accrue de la formation des maîtres et des personnels de supervision pédagogique.

La plupart de ces exposés ressortent la relation forte entre les programmes de développement professionnel des enseignants et le souci de la réussite de tous les élèves. Quelques présentations font ressortir l'influence profonde des conditions macroéconomiques sur la qualité des enseignants et de l'éducation.

Malgré toutes les avancées en matière de formation des maîtres, l'Afrique subsaharienne doit relever d'importants défis pour offrir une éducation de qualité accessible à tous. Parmi ceux-ci, notons :

- ✓ la nécessité d'offrir une formation initiale des maîtres de qualité tout en réduisant la durée de celle-ci ;

- ✓ La mise en œuvre de modèles et de stratégies de formation continue des enseignants qui soit soutenable à la fin des projets financés généreusement par les partenaires au développement des pays africains ;
- ✓ La construction d'un système éducatif équilibré qui accorde une place importante aux enseignements secondaire, technique, professionnel et supérieur alors que l'accent est mis depuis Jomtien sur l'éducation de base ;
- ✓ La création par la recherche de savoirs pertinents dont les systèmes éducatifs africains ont grandement besoin ainsi que d'une expertise en éducation ;
- ✓ Une volonté politique soutenue qui se manifeste par une mobilisation accrue de ressources financières en faveur de l'éducation et une utilisation judicieuse de celles-ci.

Conclusion

La formation des maîtres pour une éducation de qualité pour tous est largement tributaire des contextes politique et économique dans lesquels évoluent les systèmes éducatifs. Des expériences novatrices avec ont été entreprises dans tous les pays comme le montrent la variété et la richesse des communications présentées dans cet atelier.

Pour obtenir davantage de résultats sur la formation des maîtres, le RIFEFF pourrait mettre en œuvre son projet de Master sur les métiers de la formation, continuer à encourager la recherche par le biais des bourses de mobilité, diffuser les recherches les plus pertinentes ainsi que les bonnes pratiques relevées dans l'espace francophone et émettre des avis pour faciliter la concertation entre experts et décideurs politiques en matière de formation des enseignants pour une éducation de qualité accessible à tous.

Références bibliographiques

- African Union. *The 2nd Decade of Education for Africa (2006-2015)*.
- Darling-Hammond, L. (2007). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness. In Darling-Hammond, L. And Prince, C. D. (Eds.). *Strengthening Teacher Quality in high-need Schools-Policy and Practice*, The Joyce Foundation.
- Pigozzi, M, J. (2006). What is the quality of education ? (A UNESCO perspective). In Ross, K.N., & Genevois, I.J. (Eds.), *Cross-national studies of the quality of education*. Paris : IIPÉ.
- UNESCO (2004) : Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2005), l'exigence de qualité, Unesco, Paris
- UNESCO (2006). *Teachers and Educational Quality, Monitoring Global Needs for 2015*. Montréal : UNESCO-UIS.

Formation des maîtres et éducation pour tous

Contributions

La formation des enseignants et l'éducation pour tous : le cas du Togo
Adji Sardji Aritiba (Togo)

Comment utiliser les médias dans le contexte de l'éducation pour tous ?
Gérard Bayon (France)

La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder
à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ?
La formation pédagogique des enseignants du supérieur : un cas à méditer
Abdellatif Chiadli (Maroc)

La formation des superviseurs pédagogiques et des directeurs d'écoles de la CEEC, Haïti
France Pierre Etzer (Haïti)

Dispositifs de formation à l'enseignement au service des élèves et de leurs spécificités
Christine Lebel, Annie Presseau, Louise Belair, Stéphane Martineau (Canada)

La formation des enseignants : défis et nouveaux paradigmes
Norma Zakaria (Liban)

La formation continue des enseignants du primaire au Cameroun :
une expérience des cadres chargés de la supervision pédagogique dans les écoles
Salomon Tchameni Ngamo (Cameroun)

La nécessité d'une nouvelle méthodologie d'attestation professionnelle
des instituteurs débutants en Roumanie
Constantin Petrovici (Roumanie)

Les émissions télévisées, outil de formation initiale et continue
Ruxandra Petrovici (Roumanie)

La formation des enseignants et l'éducation pour tous : le cas du Togo

Adji Sardji ARITIBA

Directeur, Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé
Togo

Point n'est besoin d'insister sur la nécessité de former un enseignant avant de l'envoyer devant les élèves pour viser la qualité et l'efficacité de l'éducation. Au Togo, même si la formation n'a commencé que dans les années 40 par les prêtres missionnaires, les autorités ne s'y sont véritablement impliquées qu'à partir de 1960. Cette volonté politique des autorités togolaises de prendre en main la formation des enseignants a été mise à rude épreuve par une crise socio-politique sans précédent qui affecta durement des secteurs aussi importants que l'éducation, pourtant prioritaires. C'est dans ce contexte qu'est intervenu le programme « Education Pour Tous ». Où en est le Togo par rapport aux objectifs de ce programme en matière de formation des enseignants ? Les lignes qui vont suivre tenteront d'y répondre à travers les points ci-après :

- La politique de formation des enseignants au TOGO avant l'ère de l'éducation pour tous ;
- Les difficultés de mise en œuvre de l'éducation pour tous.

La politique de formation des enseignants au TOGO avant l'ère de l'Education Pour Tous (EPT)

Comme indiqué dans l'introduction, l'Etat togolais s'est résolument engagé dans la course à l'excellence (Ngboouna, p. 114) par la politique de formation des enseignants à partir de 1968. Mais avant cela, le gouvernement togolais, sous des formes diverses, parvenait à assurer une formation à ses enseignants. Ainsi, à la rentrée scolaire de 1961, l'Etat procéda au recrutement de 20 normaliens et 10 instituteurs revenus des pays voisins. A quoi se sont ajoutés 28 moniteurs permanents recrutés après leur succès aux épreuves de présélection. Parallèlement, l'effectif de la classe de formation à l'Ecole Normale d'Atakpamé fut porté de 20 à 30 (Ngboouna, p.75). De leur côté, les inspecteurs primaires organisaient périodiquement des conférences pédagogiques à l'intention du personnel de leur circonscription et des facilités étaient accordées aux

maîtres pour préparer leurs examens professionnels à travers la diffusion du bulletin pédagogique « le lien ».

A partir de 1968, l'Etat togolais passa à l'offensive en transformant l'Ecole Normale d'Atakpamé en Ecole Normale Supérieure avec pour mission de former des instituteurs pour le primaire et des professeurs pour les collèges d'enseignement général, CEG. A la fin des années 70, l'institut national des sciences de l'éducation (INSE) est créé et assure de son côté la formation des professeurs de lycée. Sans discontinuer, les recrutements des élèves à la formation étaient annuels pour le primaire et pour le secondaire. En 1984, pour satisfaire les nombreux besoins en enseignants qualifiés, il fut ouvert deux écoles normales d'instituteurs, l'une à Notsé et l'autre à Kara. Des centaines d'instituteurs furent formés jusqu'en 1999.

L'ENS pendant ce temps a continué à former les professeurs de CEG et ce jusqu'en 2001. Il en est de même de l'école normale des institutrices des jardins d'enfants (ENIJE) à Kpalimé pour la formation d'institutrices des jardins d'enfants sans oublier l'INSE pour la formation des professeurs de lycée. La direction de la formation permanente, de l'action et de la recherche pédagogiques (DIFOP) de son côté assurait la formation continue des enseignants.

C'est dire qu'en matière de la formation des enseignants, le Togo n'a ménagé aucun effort, comme en témoigne la création de ces différentes structures pour la cause. Le gouvernement en a fait une des préoccupations majeures de sa politique pour répondre à trois objectifs définis dans la Réforme de 1975 :

- rendre l'école démocratique : offrir des chances égales à tous les citoyens et cela quelle que soit l'origine sociale ou le sexe, orienter les élèves selon leur vocation compte tenu des besoins du pays ;
- rendre l'école plus rentable : réduction des taux de redoublements, adaptation des produits de l'école aux besoins de développement ;
- adapter l'école au milieu en développement : réhabilitation de nos langues nationales et des valeurs culturelles du pays.

Il va sans dire que ces objectifs, pour être atteints nécessitent des enseignants, pas seulement en nombre suffisant, mais aussi des enseignants qualifiés. C'est-à-dire que la réussite scolaire est une fonction directe de la qualité de l'enseignement dispensé. (Ngboouna, p. 117). Depuis 1968, plus de trois mille enseignants évoluant sur le terrain ont été formés. Les jeunes gens et les jeunes filles une fois le niveau requis pour entrer dans une école normale est acquis, n'hésitaient pas à passer le concours de recrutement. Et pour cause. Le gouvernement dans sa politique de rémunération accordait une place

de choix et des avantages en nature au personnel enseignant. Mieux encore, c'était parmi les enseignants que le gouvernement recrutait ses cadres administratifs, tandis que d'autres, tout en restant dans l'éducation, évoluaient vers l'inspection.

Dans la sous région, en dehors du Sénégal et de la Côte d'Ivoire qui peuvent se prévaloir d'une longue tradition dans le domaine, le Togo, en matière de formation des enseignants constituait un modèle. Pendant des années, l'INSE a accueilli des stagiaires nigériens. Le Burkina Faso ne s'est doté d'une Ecole Normale Supérieure qu'en 1996. Et que dire du Mali ou de la Guinée ? Aujourd'hui, tous ces pays et d'autres encore ont chacun leurs écoles normales.

La volonté du Togo de mettre à la disposition de son système éducatif un personnel enseignant qualifié a été battue en brèche par la crise économique qui a frappé de plein fouet l'économie nationale en particulier et la société togolaise en général. Ainsi les divers Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) n'ont pas permis à l'Etat d'honorer ses engagements vis-à-vis de l'éducation, donc de la formation des enseignants. (p. 93). Les répercussions ont été sans appel : le taux de scolarisation qui atteignait 71, 2 % en 1981 est tombé à 54 % en 1987 pour remonter à 64 % en 1991.

Comme si cela ne suffisait pas, le Togo fit face à une grave crise socio-politique à la fin de l'année 1990, aux répercussions encore sensibles aujourd'hui. Outre que l'activité économique a connu un net ralentissement, le système éducatif dont la formation a payé un lourd tribut. Les deux ENI sont fermées pour ne rouvrir qu'en 1994 puis refermées depuis 1999. Seules l'ENIJE de Kpalimé et l'ENS d'Atakpamé étaient fonctionnelles, mais timidement. La dernière promotion de la formation initiale à l'ENS remonte à 2001. Depuis, l'ENS n'a plus accueilli de promotion en formation initiale, mais a expérimenté un type de formation d'un an connu sous le nom de « Formation Initiale Accélérée » (FIA), au bénéfice d'enseignants de CEG, nantis d'un diplôme universitaire mais non disciplinaires. L'ENIJE en fit autant pour les enseignantes du pré-scolaire. Dans les deux institutions, cette formation a porté sur deux promotions.

Dans le même temps, rien ne fut entrepris pour les enseignants du primaire. Pourtant sur le terrain, tant au prés-scolaire, au primaire qu'au secondaire, évoluent des milliers d'enseignants sans formation académique et pédagogique suffisante. Rien que dans les deux premiers cycles, l'effectif des enseignants sans formation s'élève à 9469, selon les sources du Ministère des Enseignements Primaire et secondaire rendues publiques en 2006. A ce jour, ce chiffre est largement dépassé, car il vient d'être recruté en 2007 un millier d'enseignants dont quelques centaines pour le pré-scolaire et primaire. Comment en est-on arrivé là ? C'est que la crise socio-politique ayant entraîné la crise économique

et le non fonctionnement des écoles normales, et ceci ajouté à la forte demande de scolarisation due à la pression démographique, et suite à l'intérêt manifeste des parents dans la scolarisation de leurs enfants, le gouvernement a dû recruter des milliers de jeunes diplômés pour les verser dans le système, après une imprégnation pédagogique de courte durée, trois jours au maximum. Tout ceci concourt-il à aider le Togo, à l'instar d'autres pays du Sud, à atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous en 2015 ? Difficile d'y répondre.

Pourtant, il convient de souligner que le Togo figure parmi les pays à taux brut de scolarisation (TBS) les plus élevés, supérieurs à 100 % (Rapport Mondial de Suivi de l'EPT, 2005), mais on ne saurait compter sur cette performance pour atteindre les objectifs de l'EPT. Encore faut-il que ces enfants scolarisés aient une éducation de qualité.

Les difficultés de mise en œuvre de l'éducation pour tous

« L'Education Pour Tous » est un programme lancé au Forum de Dakar en 2000 dont l'objectif 2, sur un total de 6 vise « à faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ».

Pour la mise en œuvre de cet objectif, les gouvernements, surtout ceux du Sud et les pays d'Europe centrale devraient disposer d'enseignants en quantité et en qualité. Dans le cas du Togo, cet objectif devrait être atteint en formant environ 3000 enseignants. Mais, force est de constater, eu égard à ce qui indiqué plus haut, que le Togo est loin de gagner le pari de cet objectif de « l'éducation pour tous ». Des enseignants sont certes recrutés, mais leur nombre et la qualité de leur enseignement est loin du compte.

A cela s'ajoutent d'autres paramètres. Le nombre d'élèves par enseignant, trop élevé dans les pays du sud, la durée de scolarité souvent courte des élèves et le niveau de qualification des enseignants constituent autant de freins pour la réalisation de l'EPT. De même, dans beaucoup de ces pays comme le Togo, les enseignants ne satisfont pas aux normes minimales requises pour être admis à enseigner et beaucoup ne maîtrisent pas complètement le programme d'enseignement. Pourtant, il est une évidence que c'est l'enseignant qui est l'élément qui exerce l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage. Les données disponibles indiquent qu'une forte proportion d'enseignants du primaire dans les pays en développement ne possède pas un niveau adéquat de qualifications académiques, de formation et de maîtrise des contenus. Dans certains pays d'Afrique Subsaharienne étudiés en 2001, les normes nationales à remplir

pour enseigner dans le primaire allait de 12 à 17 années d'études. Dans quelques pays, moins de 10 % des enseignants satisfaisaient à l'exigence de l'achèvement du premier cycle du secondaire, tandis que beaucoup de pays ne réussissaient pas à respecter les normes exigeant l'achèvement du deuxième cycle du secondaire. Concernant la maîtrise du programme d'enseignement, une étude réalisée dans certains Etats d'Afrique Australe montre que des instituteurs enseignant les mathématiques n'avaient pas de connaissances de base en arithmétique. En Gambie, par exemple, seulement 30 % des enseignants effectuant leur première année de service satisfaisaient à ces normes. Ce taux est encore inférieur dans certains pays : Botswana, 10 % ; Lesotho, 11 % ; Tchad, 19 % où la norme était le deuxième cycle du secondaire. Au Togo, c'est 2 % ; en Guinée-Bissau, 15 % et au Cameroun, 15 % où la norme était le premier cycle du secondaire.

Ce constat, aussi amer soit-il, reflète la situation qui prévaut au Togo. Le gouvernement, sous la pression engendrée par le développement de la scolarisation a recruté des enseignants dépourvus de qualifications nécessaires à l'exercice du métier. Si dans le préscolaire et le primaire les enseignants recrutés ces derniers temps répondent à la norme de la fin deuxième cycle du secondaire, on ne saurait dire autant de ceux qui interviennent dans les lycées où les enseignements sont plus spécialisés, surtout dans les disciplines scientifiques. Pour satisfaire à la demande pressante en enseignants dans ces matières, l'Etat est contraint de recruter les non disciplinaires diplômés de l'université. Parmi eux, certains ont fait l'objet d'une formation initiale accélérée de vingt cinq semaines. Le reste de l'effectif sera formé dans le cadre de la formation initiale de rattrapage. La pénurie des enseignants en sciences n'est pas propre au Togo. De nombreux pays au monde connaissent la même situation. Le problème au Togo, et peut-être ailleurs, est que l'étudiant, une fois passé avec succès les deux premières années d'université, préfère continuer en licence et maîtrise, voire plus, ou entrer dans une école de sciences appliquées pour viser des métiers autrement mieux rémunérés que celui de l'enseignement. L'expérience a été faite quand en 1996, le gouvernement togolais a tenté de relever le niveau de recrutement des candidats à la formation à l'Ecole Normale Supérieure en le passant de Bac -2 au niveau DEUG 2. On enregistra zéro candidat en filière Sciences. Au prochain recrutement, le niveau de recrutement fut ramené à DEUG 1. Il y eut moins d'une dizaine de candidats en mathématique et sciences physiques. Tirant les conclusions, le gouvernement a décidé en 1998 de stabiliser le niveau de recrutement à Bac 2. Malgré ces difficultés, le Togo compte parmi les 21 pays en développement qui ont « de fortes chances d'atteindre l'objectif de scolarisation dans le primaire ».

Si la formation des enseignants au Togo bat de l'aile ces dix dernières années, avec le risque de peser sur la qualité de l'éducation, certains points de l'objectif 2 sont en phase d'être réalisés notamment le taux de scolarisation en hausse sensible, plus de 80 %, taux net de scolarisation. Mais en matière de la scolarisation de la jeune fille, le gouvernement a lancé des campagnes de sensibilisation en direction des parents accompagnées de mesures incitatives en ce sens. Au nombre de celles-ci, on peut citer les frais d'écolage et d'inscription aux différents examens dont les taux a nettement été abaissé par rapport à ceux payés par les garçons. Bien avant la déclaration de Dakar instituant l'Éducation Pour Tous, l'importance de la scolarisation de la jeune fille était déjà prévue dans la réforme de 1975 où l'un des objectifs « rendre l'école démocratique », recommandait que des chances égales soient offertes à tous les citoyens, et cela, quelle que soit leur origine sociale ou le sexe...

Par rapport à l'exposé qui précède, la question se pose de savoir si le Togo peut rattraper le retard en matière de formation des maîtres pour être au rendez-vous de 2015 ? Tout est possible pour peu qu'il en possède les moyens. Comme on le sait, le pays se remet, mais difficilement d'une longue léthargie due à la grave crise socio-politique des années 90. Mais, compte tenu du climat d'apaisement politique intervenu ces derniers temps avec la perspective de la reprise de la coopération avec l'Union Européenne, on est en droit d'espérer la relance de la formation dans les écoles normales. Déjà, des projets ambitieux sont initiés en vue de former les milliers d'enseignants qui évoluent sur le terrain sans une solide formation académique et pédagogique. Il s'agit de la formation initiale de rattrapage (FIR) qui ne tardera pas à démarrer. Dans la foulée, la formation initiale proprement dite peut reprendre. On pourrait également envisager des formations de courte durée, un an ou deux, de manière à apporter les connaissances essentielles, académiques et pédagogiques, aux futurs enseignants. Cette formule n'est pas nouvelle, du moment qu'elle a déjà été expérimentée avec succès entre 1994 et 1999. Ces projets, s'ils venaient à se concrétiser, permettraient le Togo d'atteindre à coup sûr l'objectif de 2015.

Telle est, sommairement présentée, la situation du Togo par rapport à la déclaration de Dakar de l'an 2000. La déclaration de Dakar survient à un moment où, le Togo, autrefois champion de la formation des enseignants dans la sous région est confronté à des difficultés de toutes natures et se voit contraint de suspendre la formation. Pour autant, il y a espoir que les activités pédagogiques reprennent dans les centres de formation. C'est à ce prix que le Togo peut espérer réaliser les objectifs de 2015.

Références bibliographiques

M'Gboouna, K. (2002). *La politique scolaire au Togo : évolution et principaux acteurs*. Lomé : NEA.

UNESCO (2002). *Education pour tous, le monde est-il sur la bonne voie ?* Rapport mondial de suivi sur l'EPT

UNESCO (2005). *Education pour tous : l'exigence de la qualité*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT.

UNESCO (2005). *L'éducation aujourd'hui*, N° 12, janvier – mars 2005.

UNESCO (2005). *L'enseignement primaire pour tous les enfants*.

Comment utiliser les médias dans le contexte de l'éducation pour tous ? Education aux médias : le formateur entre école et famille

Gérard BAYON

Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) d'Auvergne
France

Quelle que soit la situation géopolitique de l'état d'où ils proviennent, les médias diffusent journallement, une masse considérable d'informations. La logique principale de ces actualités obéit à la conception qu'ont les journalistes de la notion d'événement. Au sein de leur famille, les enfants et les adolescents s'approprient d'autres savoirs qui répondent à d'autres logiques d'apprentissage. L'école, quant à elle, s'intéresse plus à l'acquisition de connaissances structurées, construites sur le long terme.

Former tous les enfants à la compréhension, à l'analyse critique des médias et y impliquer les familles est un enjeu pour les institutions scolaires de tous les états qui veulent développer l'éducation pour tous. Dans cette perspective, la télévision et le multimédia qui rendent de plus en plus accessible l'actualité, sont devenus un moyen incontournable d'information et de formation, au même titre que l'école ou la famille. Cependant, pour que les citoyens puissent accéder à cette éducation, il est indispensable que l'éducation aux médias soit partie intégrante de la formation des maîtres. Les enseignants pourront ainsi transmettre des méthodologies et des démarches permettant l'appropriation des savoirs et des connaissances véhiculées par les médias.

Les journalistes de télévision ou du multimédia et les équipes de réalisation sont confrontés aux contraintes de la diffusion et du temps qui presse : l'horaire de début du journal télévisé est impératif pour la production (en France, le 20 Heures n'attend pas... !); et le spectateur attend cette diffusion rituelle qui rythme sa journée.

Comme il faut faire vite, les routines et les habitudes liées au métier prennent souvent le pas sur l'innovation: le journaliste, très soucieux des attentes supposées du téléspectateur que l'audimat et les sondages lui renvoient continuellement, nourri par son modèle de formation en école de journalisme de plus en plus axé sur la communication, échappe difficilement aux stéréotypes et aux formes langagières véhiculés dans sa culture.

Il part souvent en reportage, s'installe devant son ordinateur ou entre dans le studio avec des schémas préconstruits qui se réactivent face à ces différentes pesanteurs. En conséquence, pour un type d'événement donné, le traitement de l'actualité obéit souvent à des structures qui se répètent dans le temps, même si la spécificité de l'événement du jour semble différencier nettement les sujets traités.

Il me semble donc que l'éducation aux médias en milieu scolaire gagne en pertinence quand, après avoir repéré et analysé les structures à l'œuvre dans le traitement d'un type d'information, les futurs enseignants, et, par contrecoup leurs élèves sont mis en situation d'**anticiper** sur le contenu d'un reportage ou sur l'évolution d'un fait dans les actualités. Pour gagner en efficacité, cette démarche doit aussi s'appuyer sur la famille tout en veillant à ne pas intervenir dans les opinions privées. Cette méthodologie ne doit cependant pas masquer l'aspect aléatoire inhérent à la construction de tout événement et donc l'intégrer dans sa démarche.

Dans un premier temps, j'expliciterais la méthodologie ; ensuite, je présenterai des études de cas : le traitement du héros victorieux dans les informations télévisées et la mise en feuilleton de l'actualité.

Une méthodologie : du cadre scolaire à la famille

Une telle méthodologie vise plusieurs objectifs :

- Travailler sur des structures à l'œuvre dans la construction de l'événement : il s'agit de mettre en évidence des figures qui se répètent pour un type d'événement donc de ne pas étudier l'événementiel en temps que tel mais de dégager des invariants ;
- Utiliser, par contre, l'actualité dans son déroulement immédiat (donc travailler sur le concept même d'actualité et d'événement) en faisant émettre des hypothèses sur son traitement (le jour même dans le cadre scolaire) et sur sa forme à venir (le soir à la télévision dans le cadre familial) puis en confrontant ces hypothèses au produit diffusé par la chaîne (lors de la séquence de formation suivante, dans le cadre scolaire) ; il s'agit donc de s'inscrire dans le flux de l'information ;
- Articuler une pratique de formation en présence des enseignants dans le cadre institutionnel de l'école avec une pratique télévisuelle domestique individuelle ou en famille (la télévision et l'information c'est aussi et encore une affaire de famille) ;
- Mettre en relation le traitement d'un événement sur deux médias c'est-à-dire conduire une réflexion sur le système médiatique et sur le concept d'événement ;
- Partir des représentations du traitement télévisé de l'information et les faire évoluer.

La démarche, (voir schéma) demande une réflexion préalable sur l'actualité dans le cadre scolaire, une sorte de veille événementielle quotidienne de la part de l'enseignant, une réactivité en classe et une implication des familles ;

- Faire, en amont une étude des structures à l'œuvre, pour un type d'événement donné ;
- Repérer au cours d'une journée, en écoutant la radio ou en suivant internet, un événement susceptible d'être mis en scène dans le journal télévisé de la soirée ;
- Faire émettre par les élèves en classe ou par les stagiaires en formation, des hypothèses sur le traitement de cet événement à partir de l'étude de la structure événementiel effectuée au préalable. (il est aussi possible, si cela n'a pas été fait de conduire cette étude le jour même) ;
- Demander le visionnement des actualités dans le cadre familial ;
- Expliciter en cours le(s) jour(s) suivant(s) les écarts entre le produit diffusé et visionné dans le cadre familial et les hypothèses émises en milieu scolaire.

Une étude de cas : le ou les héros victorieux à la télévision

Le sport et l'aventure fournissent chaque année, quel que soit le pays concerné, leur lot de vainqueurs nationaux qui font la « une » de l'actualité et que la télévision porte aux nues, ne serait-ce que l'espace de quelques jours. Ces sujets peuvent d'autant mieux être exploités pédagogiquement qu'ils ne touchent pas aux opinions politiques immédiats des familles.

Le traitement du héros victorieux à la télévision relève du mythe recyclé en stéréotype. En effet, l'information télévisée construit jour après jour, une suite de héros contemporains qui, pour que le spectateur puisse s'identifier à eux, doivent paraître, dans une dramaturgie répétitive, d'une part inaccessibles comme de véritables dieux et de l'autre, très proches du téléspectateur.

Par le traitement de l'image et du son, par le champ lexical, le héros doit d'abord sembler inaccessible et porteur de rêve. La caméra se complait à montrer des gestes et des postures stéréotypés de la victoire (bras levés, accolades...) en gros plan ou en plan rapproché. Les visages radieux, filmés en contreplongée, en gros plan avec zoom avant, semblent ne plus porter les traces de l'effort. Un parcours triomphal, à pied mais le plus souvent en véhicule ouvert, a été mis en place (il est même souvent organisé par le sponsor de la manifestation) et le héros se déplace au milieu de la foule qui l'acclame, en rang serré. L'idéal pour le héros est d'aller à la rencontre des hommes politiques nationaux ou régionaux qui peuvent l'accueillir sur le perron de leur bâtiment institutionnel ou mieux encore pour les médias, de se soumettre aux questions ou à une conférence de presse sur un podium installé en conséquence. De celui-ci, véritable autel, il lui est possible de communiquer (communier) avec le public. Il y reçoit les trophées et

les offrandes (champagne traditionnel qui coule à flot, coupes symboliques...) dans un rituel qui rappelle les cérémonies antiques.

C'est que le héros, par son abnégation et sa volonté, a été capable de surmonter toutes une série d'épreuves et d'obstacles mis en travers de son parcours. Les éléments naturels (le temps, le relief...) se sont parfois ligüés contre lui. Souvent le parcours a été long avant d'atteindre les sommets. La victoire nécessite une initiation et le héros doit vaincre la malédiction pour devenir finalement l'égal d'un dieu. Heureusement il bénéficie de la protection d'autres dieux comme le rappelle souvent la voix off qui recourt à de nombreuses métaphores de l'ordre du divin (elles sont d'autant plus élogieuses que le parcours initiatique a été court). Voici donc le héros béni des dieux.

Sa performance doit être reconnue par ses pairs : la télévision, par les interviews des anciens vainqueurs ou par les images de félicitations, aime à montrer l'hommage (au sens médiéval) et la reconnaissance des anciens qui l'accueillent dans leur panthéon. Le vaincu, quant à lui, doit reconnaître la valeur de son adversaire pour rendre sa victoire encore plus belle et pour glorifier sa puissance. Enfin le peuple, présent en masse ou filmé ostensiblement pour donner cette impression de communion, l'applaudit, criant sa reconnaissance nationale.

Mais la dramaturgie télévisuelle ne peut se contenter de montrer des dieux, il faut pour s'identifier, que le téléspectateur, sente son héros proche, humain, accessible donc populaire.

Le public doit pouvoir se reconnaître dans les valeurs et les qualités dont est porteur ce héros. Celui-ci clame sa reconnaissance envers les personnes qui l'ont aidé à vaincre : ses camarades de club, ses équipiers, ses conseillers, ses coachs et quelquefois ses sponsors, qui, bien sûr, ne peuvent être nommés directement sur les chaînes de télévision mais utilisent tous les moyens détournés possibles pour se faire connaître. Cette solidarité est d'autant plus forte qu'elle concerne des personnes appartenant à la même nationalité. Le héros doit être porteur des ambitions individuelles et nationales. Cependant, il ne doit pas être prétentieux : l'humilité feinte ou sincère affleure dans toutes les interviews et les commentaires des journalistes.

La famille est aussitôt convoquée : les reporters se précipitent vers la résidence familiale pour avoir les premières impressions des proches. A l'écran, ils apparaissent en multiplex, répondant aux questions sur leurs sentiments immédiats, sur la jeunesse du héros, sur son parcours professionnel ; dans les reportages en différé, le montage retient la fierté et l'honneur dont ils s'enorgueillissent et qui rebondissent sur un spectateur

admiratif. Et si l'accès à l'album photo familial ou à l'appartement du vainqueur est possible, c'est son univers intime qui est dévoilé à l'écran. Tous les membres de la famille ne sont pas situés à la même enseigne : la mère sera interrogée avant le père ou même avant le (ou la) conjoint (e) ; c'est la lignée féminine qui est privilégiée. Les enfants ne sont évidemment pas oubliés car ils sont porteurs de cette émotion qui facilite l'identification du téléspectateur.

Le héros doit, évidemment, avoir une pensée pour son pays, ses amis, son village natal. Les journalistes vont retrouver ses anciens camarades d'étude ou d'activités sportives et le café rural ou le bar urbain sert souvent de cadre pour ces rencontres. S'il est bien ancré dans le sol national, s'il ne renie pas ses racines, alors le héros installe encore plus sa popularité. Quelques jours après la victoire, il n'est pas rare que le retour au pays fasse l'objet de reportages montrant la liesse de la famille, des amis et des politiques locaux. Bien sûr la victoire n'a pas été obtenue par hasard. C'est le fruit d'un long et astreignant travail de préparation et il a fallu beaucoup de persévérance et de ténacité pour arriver à ce niveau. L'épreuve elle-même n'a été réussie qu'au prix d'une pugnacité et d'une combativité exemplaire dans l'effort.

Pour que le téléspectateur envie son héros, il est nécessaire qu'il apparaisse sympathique, pas prétentieux, disposant d'une bonne dose d'humour pour mettre à distance son exploit. Comme toujours à la télévision la « beautécration » joue à plein : si le physique du héros va de pair avec ses performances alors l'engouement et l'adulation populaire sont à leur comble.

Ceux-ci seront d'autant plus forts que le héros accepte le contact avec le public. Les bains de foule rituels doivent le rapprocher du public. Il faut que celui-ci puisse entrer en contact avec son héros favori, physiquement mais surtout, comme le dit souvent le journaliste en voix off, « le toucher des yeux ». En fait, c'est le contact symbolique par écran interposé avec le téléspectateur qui est le plus important. Celui-ci s'identifie ainsi à la famille ou à la foule (par les images, le téléspectateur semble être virtuellement à leur place sur l'écran). Spectateur privilégié, il semble ainsi accueillir, accompagner, féliciter le vainqueur, recevoir ses confidences ou ses messages.

Le téléspectateur doit enfin retrouver chez son héros des sentiments très humains : il énonce sa peur à certains moments de l'épreuve, confie ses doutes par journaliste interposé. Il reconnaît des erreurs qui auraient pu lui être fatales mais dont il est sorti, après les avoir surmontées, renforcé. Ce sont toutes sortes d'émotions allant du plaisir esthétique à la joie de la victoire que le téléspectateur aimerait éprouver et que le héros

essaie de lui faire partager. En aucun cas le héros doit donner l'impression d'être infaillible.

C'est donc ce paradoxe qui fait la popularité du héros, objet d'envie mais proche. Cette étude de cas donne des outils pour anticiper le traitement d'un événement du point de vue de son contenu, je propose dans une deuxième étude de cas d'aborder la question de la forme d'un événement et de son déroulement dans le temps.

Une étude de cas : l'effet feuilleton d'un événement

Le fait n'existe pour le « consommateur de médias » que parce qu'il est mis en récit en image, en son ou par écrit. Alors il devient événement. Certains événements sont clos dès le lendemain, d'autres déroulent leur traitement informatif sur plusieurs semaines voir plusieurs années. La disparition de la petite fille anglaise au Portugal depuis le début de l'année 2007, l'assassinat du petit Grégory dans l'Est de la France il y a plusieurs années sont continuellement l'objet de reportages au gré des rebondissements de l'affaire.

L'événement relève du secret : tant que le système médiatique n'a pas réussi à dévoiler tout d'une affaire, l'événement est susceptible de reparaître à la « une » des médias et d'être mis en scène. Il y aura toujours un journaliste pour obtenir par investigation ou de toute personne ou institution cherchant à communiquer par intérêt sur l'événement, une information permettant de répondre à une interrogation et soulever un coin du voile, ne serait-ce que pour présenter un scoop pour son journal, sa station de télévision, son site internet. Alors peut-on dans le cadre de l'éducation aux médias donner des outils simples qui permettent d'anticiper la clôture ou la mise en feuilleton d'un événement, en images et en sons à la télévision ?

Pour un angle choisi, le journaliste cherche à répondre dans son reportage à des questions simples : quoi, qui, quand, où, comment ; pourquoi, avec quelles conséquences. A la télévision ou en multimédia, il y répond avec des images et avec des sons parmi lesquels la voix off joue un rôle primordial.

Une grille simple (voir la grille ci-dessous) constituée autour du quoi, (dans cette grille le quoi doit toujours être énoncé sous forme d'une expression verbale) permet d'interroger les informations fournies par l'image d'abord puis par le son, élément le plus prégnant dans le reportage télévisé, ensuite. La juxtaposition par écrit des réponses permet de repérer les questions pour lesquelles le journaliste n'a pas de réponse ou émet des hypothèses.

| | Informations données par l'image | Informations données par le son | Hypothèses émises par le journaliste | Questions sans réponses |
|----------------|----------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------|
| Quoi ? | expression verbale | expression verbale | | |
| Qui ? | | | | |
| Quand ? | | | | |
| Où ? | | | | |
| Comment ? | | | | |
| Pourquoi | | | | |
| Conséquences ? | | | | |

Si le reportage répond à toutes les questions, l'événement est en principe clos : le journaliste a épuisé l'événement et le spectateur a l'impression d'avoir toutes les informations, mêmes succinctes, sur l'événement. Celui-ci, sauf cas exceptionnel (un événement identique permettant de rappeler l'affaire et de raviver la mémoire du spectateur) ne fera plus l'objet de reportage. Au contraire, si de nombreuses questions sont restées sans réponses, si le journaliste a émis des hypothèses, l'événement commencera son cycle. Il est alors possible de faire deviner aux élèves ou aux stagiaires sur quelles questions peut rebondir cette information et en traduisant ces questions par une nouvelle expression verbale, de les engager dans l'anticipation de la mise en feuilleton médiatique.

Si tout événement relève de l'éphémère, le traitement dans les journaux télévisés de chaque nouvel événement est loin de revêtir un caractère singulier. Dans les pratiques de formation qui ont été décrites ici, il s'agit de considérer l'information télévisée comme productrice de formes ou de structures narratives qui se répètent pour un type d'événement donné et deviennent très vite des stéréotypes. A partir de ces invariants, il est alors possible par l'anticipation du traitement de l'information et en impliquant les familles, de développer l'éducation aux médias et l'appropriation de savoirs critiques.

Autres exemples de typologie

- La grande cérémonie en direct ou en différé : une dramaturgie et la mise en place d'une (ou des) images symboliques ;
- Les victimes d'un drame et la dramaturgie autour d'un « triangle tragique » : victimes, sauveurs et persécuteurs ;
- Le héros malgré lui : la mise en scène des lieux du drame, le retour ou le sauvetage, la représentation de la nation, de la famille ;

- L'incarcération attendue d'un personnage célèbre : la place du téléspectateur (omniprésence, omniscience, avance du téléspectateur sur l'acteur de l'événement) ; le direct (les lieux choisis, la mise en scène), le retour sur l'Histoire, les témoins et leurs enjeux personnels.

Références bibliographiques

- Balle, F. (2005). *Médias et sociétés*. Paris : Monchestien.
- Chailley, M. (2003). *Télévision et apprentissages*. Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (2005). *Les médias et l'information, l'impossible transparence du discours*. Bruxelles : De Boeck, INA.
- Hermelin, C. (1993). *Apprendre avec l'actualité*. Paris, Rets : CLEMI.
- Jannet, A.-M., & Jamet, C. (1999). *La mise en scène de l'information*. Paris : L'Harmattan.
- Jost, F. (2005). *Comprendre la télévision*. Paris : A. Colin, Paris.
- Lambert, F. (1986). *Mythographies, la presse et ses photographies*. Paris : Edilig.
- Lochard, G. (1993). *Apprendre avec l'information télévisée*. Retz, Paris : CLEMI.
- Mercier, A. (1996). *Le journal télévisé*. Paris : Presse de la fondation nationale des sciences politiques.
- Tisseron, S. (2004). *La télé en famille*. Paris : Bayard jeunesse.
- Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Paris : O. Jacob.

Les publications du CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) créé en 1983 par le ministère de l'éducation nationale français, www.clemi.org.

**La professionnalisation du métier d'enseignant :
Quelle place accorder à la formation et à la recherche
dans le dispositif de leur formation ?
La formation pédagogique des enseignants du supérieur :
un cas à méditer**

Abdellatif CHIADLI

Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires
Université Mohammed V Souissi, Faculté des Sciences de l'Education
Maroc

Introduction

Dans un objectif d'enrichissement de la formation par la recherche, l'universitarisation de la formation des maîtres a soumis cette dernière à une tension, bien ancrée dans la culture universitaire, entre une formation professionnelle telle que dictée par le maître d'ouvrage (le Ministère) et une formation par et à la recherche qui constitue le paradigme pédagogique identitaire du maître d'œuvre (l'Université). Le colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques » qui vient d'être organisé les 2,3 et 4 mai 2007 par la Conférence des Directeurs d'IUFM de France (CDIUFM 2007) est une expression éloquent de cette préoccupation. Nouvelle en France depuis la Loi Fillon de 2005 qui prévoit l'intégration complète des IUFM à l'Université d'ici 2008, cette tension est toujours d'actualité au Québec où, pourtant, l'universitarisation de la formation des maîtres, intégrée en plus directement dans les missions des Facultés des Sciences de l'Education, date déjà de 1963.

La formation pédagogiques des enseignants du supérieur, tout en se plaçant dans un contexte institutionnel et culturel différent, rencontre le même défi de former des enseignants professionnels dans un contexte universitaire et se pose la même question de la place à y accorder à la formation et à la recherche. Etant intégralement implantée dans la culture universitaire, cette formation constitue un cas d'étude qui pourrait permettre de revisiter la question de cette tension formation-recherche sous d'autres angles contextuels et éclairer ainsi la réflexion à un niveau décontextualisé.

Créé institutionnellement pour accompagner la mise en œuvre de la réforme LMD de l'enseignement supérieur marocain, le Centre International de Pédagogie et de Gestion

Universitaires (CIPEGU) est chargé, parmi d'autres missions, de la sensibilisation et de la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc. En intégrant toutes les missions du CIPEGU dans le cadre d'un projet fédérateur intitulé « Management du changement pédagogique dans le cadre de la réforme LMD au Maroc », la formation n'est considérée que comme l'un des leviers d'action d'une vision systémique du changement.

Dans ce qui suit, nous allons présenter la première ébauche du modèle qui sous-tend cette vision en se focalisant sur la place de la formation et de la recherche dans le processus de professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur. Nous ne développerons pas ici son assise théorique et nous ne citerons que les références bibliographiques dont nous nous sommes directement inspiré dans la construction de cette ébauche du modèle.

Problématique

Au Maroc, comme dans la grande majorité des pays francophones, les enseignants-chercheurs sont recrutés sur leur seule compétence en recherche, sans formation pédagogique initiale. C'est dans ce sens qu'on distingue dans la littérature en pédagogie universitaire entre les « spécialistes des Sciences de l'Éducation » et les « praticiens de l'enseignement supérieur ». Aussi logique qu'elle paraît, cette distinction se traduit par une fracture communicationnelle entre ces deux composantes du corps des enseignants du supérieur dès qu'on parle de formation pédagogique : une évidence pour les premiers qui se positionnent automatiquement dans la posture « formateurs », une humiliation professionnelle pour les seconds qui refusent la posture « apprenants » d'un métier qu'ils exercent déjà depuis des années sans formation pédagogique.

Cette fracture communicationnelle se traduit déjà par une position conflictuelle sur l'identification de la situation-problème : la praticien de l'enseignement supérieur la situe ailleurs (niveau des étudiants, conditions de travail, valorisation de la seule composante recherche dans la carrière...) et ne voit surtout pas sa formation pédagogique comme l'un de ses éléments. Or, si on ne peut se mettre d'accord sur la situation-problème, on ne peut pas l'être sur la situation désirée comme objectif du changement. Il y a là un problème pour le management du changement et un problème de « rapport au savoir pédagogique » à résoudre avant de parler de formation pédagogique. Quel modèle de changement pour créer et développer ce rapport au savoir pédagogique chez l'enseignant-chercheur ?

Pour l'enseignant-chercheur, la formation continue se fait par la recherche et l'auto-formation, mais uniquement dans sa spécialité de recherche. Pour son métier d'enseignant, la compétence n'est que l'expérience comptabilisée en nombre d'années d'ancienneté appuyée par un don : on est pédagogue ou on ne l'est pas. Autrement dit « ça ne s'apprend que par le terrain », preuve en est qu'ils ont entamé ce métier sans formation initiale spécifique. Pour eux aussi, l'enseignement n'est pas un métier à professionnaliser : c'est déjà une profession.

Le discours qu'on leur tient sur la formation pédagogique et la professionnalisation du métier est perçu comme une humiliation. Un courant d'auteurs en pédagogie universitaire, de professionnels pédagogiques dans l'enseignement supérieur (centres de pédagogie universitaire, conseillers pédagogiques...) et de décideurs politiques rétorque en humour fin : il n'y a pas de profession sans formation initiale. N'y aurait-il pas là un faux débat : est-ce qu'on n'est pas en train de vouloir répondre uniquement par la formation à une question d'identité professionnelle ? Quel modèle de professionnalisation pour cette identité professionnelle ?

En partant des compétences déclarées par les enseignants-chercheurs, à savoir leur expérience pédagogique et la méthodologie de la recherche scientifique, quel modèle pour les valoriser conjointement dans la professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur ? Quel Savoir Professionnel et quelle Compétence Professionnelle ? Comment les construire ?

Le dernier volet de cette problématique est le volet « management du changement ». On l'oublie souvent, mais la communauté des praticiens de l'enseignement supérieur constitue la majorité écrasante du corps des enseignants du supérieur : un autre problème de massification ! A ce niveau, le formateur ne peut être le seul acteur ni la formation programmée la seule approche. La formation « en classe » ne produit pas, à elle seule, le changement, ni même la compétence. Quel dispositif de formation et quelle didactisation du savoir professionnel pour un management efficient du changement pédagogique ? En particulier, en période de réforme ?

Ce sont les questions qui nous ont interpellés du projet fédérateur du CIPEGU « Management du changement pédagogique dans le cadre de la réforme LMD au Maroc » et auxquelles nous avons essayé de répondre dans une vision systémique cohérente. Pour ce, nous les avons intégrées dans la question fédératrice suivante : comment lier formation et recherche à un changement intrinsèque des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur dans le cadre d'une professionnalisation de leur métier ?

Hypothèses de travail

1) La communauté des praticiens de l'enseignement supérieur est une organisation qui a une identité professionnelle spécifique, résultat des tensions entre les missions de l'enseignant-chercheur créées par le contexte organisationnel de sa fonction et de sa carrière. Il faut la respecter dans tout modèle de développement professionnel proposé.

2) Dans le cadre du modèle de changement appelé « Investigation Appréciative », qui recommande de partir des points forts de l'organisation et non pas de ses dysfonctionnements, tout modèle spécifique de changement doit partir des compétences déclarées de cette organisation, l'expérience pédagogique et la méthodologie de la recherche scientifique, pour les valoriser et les développer conjointement sur le terrain de l'acte pédagogique de l'enseignant.

3) La valorisation de ces deux compétences dans le dispositif de formation proposé est un facteur essentiel de fidélisation et de motivation pour le changement chez les praticiens de l'enseignement supérieur.

4) Seule une vision développementale de la compétence, appuyée par une définition ouverte dans le temps et dans la diversité des parcours (et non pas sur un référentiel prédéfini qui constituerait un modèle type du devenir professionnel), est à même de répondre à cette identité professionnelle.

5) Les praticiens de l'enseignement supérieur ne sont pas sensés, pas plus que les spécialistes des Sciences de l'Éducation le seraient pour d'autres champs disciplinaires, être capables de décoder le discours scientifique des Sciences de l'Éducation. Il faudrait une autre didactisation plus finalisée du « savoir pédagogique » afin que le praticien de l'enseignement supérieur puisse l'intégrer en un « savoir professionnel » transférable.

Éléments du modèle

1) Le temps de l'expérience pédagogique et le moment d'impact de la formation sur son changement

Une conception erronée chez le praticien de l'enseignement supérieur consiste à « mesurer » sa « compétence pédagogique » uniquement par la durée de son expérience pédagogique. Une proportionnalité directe qui ferait qu'un enseignant de vingt ans d'expérience soit deux fois plus compétent qu'un autre qui n'en a que dix.

En nous inspirant de la typologie de Gaston Mialaret (Mialaret, 1998), nous classerons l'expérience pédagogique de l'enseignant en trois niveaux et nous la catégoriserons en trois types que nous résumons dans le tableau 1.

| Niveau | Type |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Praticien impulsif</i> - Enseignement = tâche - Pas d'apprentissage de l'expérience | |
| <i>Praticien répétitif</i> - Enseignement = mission - Pratique = Application de recettes - Très forte résistance au changement | <i>Scérosante</i> Autosuffisante : avoir raison « en raison de son expérience » |
| <i>Praticien réflexif</i> - Enseignement = passion - Pratique = recherche de solutions - Réflexion sur la Pratique et mise en pratique de la réflexion - Très grande prédisposition au changement | <i>Enrichissante</i> Recherche empirique <i>Scientifique</i> Recherche scientifique |

Tableau 1 : Niveaux et types de l'expérience pédagogique de l'enseignant

Au premier niveau, on trouve le « praticien impulsif ». Il se comporte différemment dans des situations professionnelles identiques ; il n'apprend pas de son expérience. Pire encore, il ne s'y intéresse pas. Pour lui, l'enseignement est une « tâche » programmée dans un emploi de temps administratif. Sa relation au métier d'enseignant se traduit par une tension psychologique. Dans l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur, on peut trouver à ce niveau de l'expérience pédagogique, des enseignants dont la recherche dans leur discipline est la seule passion. C'est une expression de la tension entre les deux missions d'enseignement et de recherche de l'enseignant-chercheur.

Au deuxième niveau, on trouve le « praticien répétitif ». Tout en s'engageant consciencieusement dans sa « mission » d'enseignement, il apprend bien de son expérience pédagogique pendant un certain temps mais en arrive à produire des recettes qu'il ne va cesser de répéter dans tout le reste de sa carrière d'enseignant. Il est fier de son expérience pédagogique qu'il comptabilise en nombre d'années. Cette

autosuffisance est à l'origine de sa très grande résistance au changement et rend ainsi son expérience pédagogique « sclérosante ». La conscience est tranquille et l'échec de ses étudiants ne lui pose pas de problèmes pédagogiques : « j'enseigne bien, ce sont les étudiants qui n'ont pas le niveau pour me comprendre ». Cette conception de la mission d'enseignement est à l'origine de l'autosuffisance du praticien répétitif. Cependant, il est à signaler que cette description négative par rapport au changement, n'enlève rien à la qualité pédagogique de cette expérience : on trouve de bons enseignants dans cette catégorie. On pourrait même s'aventurer sans étude statistique à émettre l'hypothèse qu'on y trouvera la grande majorité des enseignants du supérieur ; rien qu'à partir des observations personnelles du terrain et de l'analyse des discours des collègues de son entourage.

Au troisième niveau, on trouve le « praticien réflexif ». Il s'engage avec « passion » dans sa mission d'enseignement. Son souci pédagogique est l'apprentissage. Pour lui, la pratique pédagogique est une recherche de solutions à des problèmes d'apprentissage ; il réfléchit sur sa pratique pour trouver et pratiquer ces solutions. Pour lui, « agir, c'est tout d'abord découvrir un problème et essayer de le résoudre » (Ibid.). Il a une motivation intrinsèque à l'amélioration continue de ses pratiques pédagogiques : il a une grande prédisposition au changement. Son expérience pédagogique est « enrichissante » et s'inscrit dans le cadre d'une volonté intrinsèque de développement professionnel. Suivant le type de sa recherche de solutions, on peut scinder ce type d'expérience en deux niveaux : « empirique » quand la recherche est du type praxéologique et « scientifique » quand cette recherche est encadrée par un référent théorique. A ce troisième niveau, pratique, formation et recherche pédagogiques sont mises en synergie dans un développement professionnel autonome de l'enseignant à partir de son action pédagogique. C'est le sens que nous donnons ici à la professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur.

Dans ce cadre d'analyse, on voit qu'une formation pédagogique n'aurait d'impact professionnalisant qu'à partir du troisième niveau. Le passage à ce niveau nécessite beaucoup plus un changement de la conception et de la représentation de la mission « enseignement ». Un changement plutôt psychologique que cognitif, qui passe essentiellement par la sensibilisation et non pas par la formation qui produirait alors un « savoir pédagogique mort » sans impact sur les pratiques pédagogiques.

Ce premier élément est l'élément fondateur qui guide la cohérence globale de notre modèle. Les autres éléments déclinent son opérationnalisation. Il est illustré graphiquement par la figure 1.

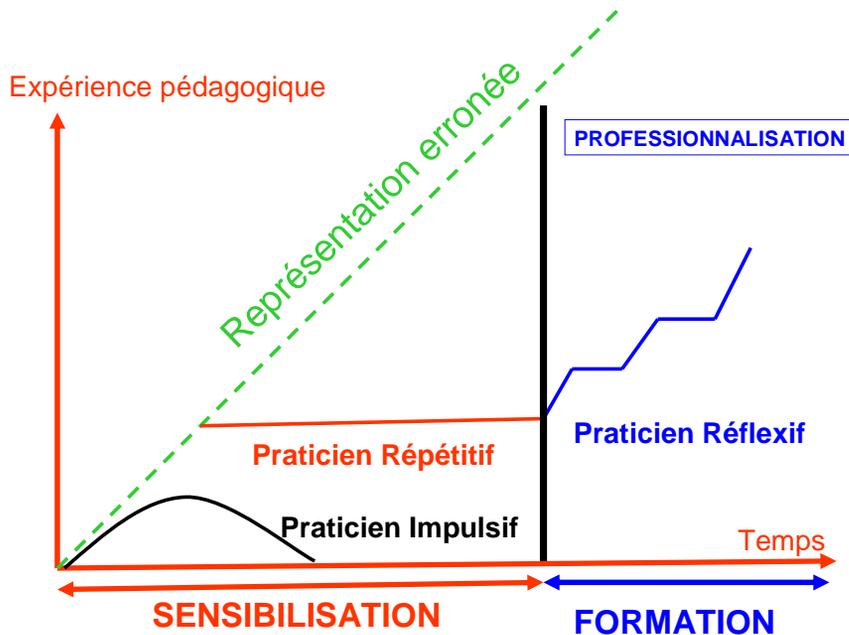


Figure 1 : Le temps de l'expérience pédagogique et le moment d'impact de la formation sur son changement.

2) Modèle du changement et rapport au savoir pédagogique

Comme signalé dans le premier élément, le changement se fait en deux étapes : le passage au troisième niveau de l'expérience pédagogique, devenir un praticien réflexif, et la phase du développement professionnel qui s'en suit. Dans la première étape, le changement se produit à un moment donné alors que dans la deuxième il s'inscrit dans le temps et prend le sens d'une amélioration continue. Dans la première, on produit la motivation de l'enseignant. Dans la deuxième on produit sa compétence professionnelle, sa motivation étant devenue intrinsèque. La sensibilisation pédagogique est un outil de motivation au changement, mais il n'est pas suffisant. L'identité professionnelle de l'enseignant du supérieur est plus complexe. Comme acteur dans une organisation (établissement, université), il a besoin d'autres sources de motivation de la part de son environnement.

En nous inspirant du système CME (Compétence, Motivation, Environnement de travail) de la performance (Michel et Ledru, 1991) développé pour l'entreprise, nous

proposons un modèle de changement adapté au contexte universitaire : le modèle MCE Universitaire, où nous reprenons dans un ordre différent le même triptyque Motivation, Compétence et Environnement de travail. Nous mettons la motivation en premier pour montrer son importance comme déterminant du rapport au savoir pédagogique. Le cas de la problématique de l'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement supérieur est un exemple de situation où l'environnement du travail est encourageant (équipements, valorisation dans certains cas) et une offre de formation est proposée, mais le rapport à ce savoir pédagogique reste négatif chez beaucoup d'enseignants. Par ailleurs, la motivation au changement, traduite par le passage au troisième niveau de l'expérience pédagogique, est le premier objectif qu'on s'est fixé dans ce modèle.

L'adaptation au contexte universitaire se fait par le respect de l'Identité Professionnelle de l'enseignant-chercheur et du paradigme pédagogique universitaire : la Formation par la Recherche. Par ailleurs, si le système CME vise la création de la performance de l'entreprise, notre modèle vise un développement professionnel continué.

Au niveau du praticien réflexif, le rôle de l'environnement de travail devient déterminant pour maintenir sa motivation intrinsèque : il doit lui créer les conditions qui lui permettent, d'une part de traduire ses compétences en performances, les premières n'étant évaluables que dans l'action, et d'autre part de valoriser ces performances dans sa carrière professionnelle.

Nous illustrons ce modèle MCE Universitaire par la figure 2 où Le développement professionnel produit est représenté par la surface du triangle MCE. Ce n'est pas une relation mathématique, mais c'est pour dire que l'idéal pour l'augmenter est une augmentation proportionnelle des trois côtés du triangle, mais on peut toujours l'agrandir même si l'environnement de travail ne suit pas le mouvement.



Figure 2 : Modèle du Changement MCE Universitaire

3) Le savoir professionnel : à construire par la pratique

Une conception erronée, très présente chez les praticiens de l'enseignement supérieur mais aussi chez beaucoup de spécialistes des sciences de l'éducation, voit le savoir professionnel dans les sciences de l'éducation (pour le supérieur, on parlera de pédagogie universitaire). Pour le praticien, ce savoir est perçu comme un champ disciplinaire comme les autres, et comme chaque champ a ses spécialistes, il ne se sent pas concerné (« je suis mathématicien comme un autre est didacticien des mathématiques ou historien ou... »). Au mieux, il le considère comme un savoir théorique sur l'enseignement de sa discipline, savoir qu'il est incapable de décoder. Pour le spécialiste des sciences de l'éducation, la professionnalisation passerait par la formation vue comme transmission de ce « savoir professionnel » au praticien qui va l'appliquer par la suite dans son enseignement. Cette dichotomie entre théorie et pratique se traduit par une tension entre le principe de formalisation et le principe de finalisation du savoir professionnel.

Or, un savoir professionnel est à la fois formalisé et finalisé. Dans le temps, l'apprenti (l'apprenant) le construisait d'une façon intégrée dans le lieu de production de la profession. Complexification des professions et de leurs savoirs professionnels oblige, on a séparé lieu de formation et lieu de production, la formation initiale étant obligatoire avant de passer au lieu de la production. Dans un premier temps, on a juxtaposé

formation « théorique » dans le lieu de formation à un « stage » de pratique dans le lieu de production en fin de formation, suivant la conception erronée décrite ci-dessus. Il a fallu beaucoup de temps pour constater que cette vision « applicationniste » du savoir théorique ne produit pas un savoir professionnel et passer à une formation par alternance. On reconnaît ainsi l'importance capitale d'un savoir finalisé construit exclusivement dans le lieu de production par l'apprenant lui-même.

Les lieux de formation et de production produisent des savoirs et des modes d'apprentissage différents. Dans le lieu de formation, le savoir est formalisé. Il est analytique et cloisonné en disciplines didactisées suivant leurs propres finalités ; il n'est pas finalisé pour l'exercice de la profession. L'apprentissage y est didactisé du simple au compliqué. Dans le lieu de production, le savoir est expérientiel. Il est complexe, implicite, intégré et intériorisé dans la pratique ; Il est finalisé mais non formalisé. L'apprentissage s'y produit à partir de la complexité de la situation réelle de production.

Or, le savoir professionnel est complexe, interdisciplinaire, formalisé et finalisé ; il est intériorisé dans la pratique. Comment le construire à partir du savoir formalisé du lieu de formation et du savoir finalisé du lieu de production ?

Le cas de la profession d'enseignant du supérieur est très particulier. C'est la seule profession où le professionnel n'utilise que le savoir qu'il produit dans le lieu de production sans sentir la nécessité du savoir formalisé de sa profession. Comment construire le savoir professionnel dans ce cas ?

Au niveau de l'ingénierie pédagogique du savoir formalisé, il faudrait développer une autre didactisation plus finalisée et adopter une autre pédagogie orientée vers un objectif de transfert dans la pratique. Sur le plan de son ingénierie de formation, il faudrait sortir de l'approche de « l'offre préprogrammée de formation », même quand elle se base sur un référentiel de métier, pour épouser une approche différenciée de « réponse à des besoins pratiques de formation ». Il faudrait partir du projet d'action pédagogique de l'enseignant pour l'accompagner par la mise à sa disposition des ressources du savoir formalisé dont il a besoin dans la réalisation de cette action. L'objectif visé est l'intériorisation du savoir formalisé dans la pratique. On s'inscrit dans une vision de construction continue du savoir professionnel, dans le cadre d'un développement professionnel autonome ouvert dans le temps et dans la diversité de ses parcours.

4) La Compétence Professionnelle : une définition ouverte dans une vision développementale.

En nous inspirant de la définition de Schwartz (Schwartz, 1997), telle que citée par Geay et Sallaberry (Geay et Sallaberry, 1999), nous considérerons que la compétence professionnelle se construit par le professionnel à partir de trois ingrédients : le savoir formalisé de la profession, le savoir expérientiel du professionnel et la capacité de ce dernier à les intégrer dans sa pratique. « Subtil dosage entre les savoirs savants et l'expérience des situations, cette méta-capacité permet de distinguer des niveaux de compétence exigés selon les métiers et des niveaux atteints selon les personnes. » (Geay et Sallaberry, 1999). Cette définition ouverte et développementale de la compétence professionnelle est cohérente avec la vision que nous avons adoptée pour la construction du savoir professionnel. Le projet d'action pédagogique de l'enseignant sera le support de développement du troisième ingrédient : la capacité d'intégration des deux savoirs. Traduit en projet de formation, il permettra de mobiliser les ressources puisées dans le savoir formalisé et de les transférer dans la pratique.

5) La Recherche-Action : une approche universitaire de professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur.

D'abord parce qu'elle vise le changement de la pratique comme objectif. Deuxièmement, parce qu'elle implique l'enseignant comme acteur de ce changement et comme producteur de savoir formalisé à partir de ce changement. Troisièmement, parce qu'elle permet d'intégrer pratiques, formation et recherche pédagogiques. L'action oriente la formation par les besoins qu'elle crée et la recherche par les problèmes qu'elle pose, alors que la recherche oriente l'action par le processus méthodologique et les connaissances qu'elle produit.

Conclusion

Si ce modèle a été développé spécifiquement pour l'enseignement supérieur, il garde des traits généralisables aux autres niveaux d'enseignement. Une situation où il est particulièrement à méditer est celle des pays francophones où le manque d'enseignants oblige à les recruter sans formation initiale. Au lieu de crier au « scandale pédagogique », on pourrait en profiter comme nouvelle situation d'alternance pour mieux les professionnaliser. Ce sont les crises qui poussent à l'innovation.

Références bibliographiques

Geay, A., & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août 1999, p7-15.

Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Barbier, J.-M. (dir), *Savoirs théoriques et savoir d'actions*. Paris : PUF.

Michel, S., & Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise*. ESF éditeur

Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education permanente*, n° 133, p 9-34.

La formation des superviseurs pédagogiques et des directeurs d'écoles de la CEEC, Haïti

France-Pierre ETZER
Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC)
Haïti

Introduction

Éducation Pour Tous en l'an 2015 ! Haïti ne semble pas sur la voie de réaliser cet objectif. Évoluant dans un climat politique assez instable depuis plusieurs années, le système éducatif haïtien fait face à d'énormes défis, parmi lesquels la nécessité de formation massive d'enseignants.

Faute de ressources pour entreprendre une formation d'enseignants à grande échelle, la Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC) a adopté une démarche progressive, en commençant par différents niveaux de corps d'encadrement pour atteindre les enseignants en bout de ligne. De 1997 à 2002, elle a réalisé trois projets majeurs de formation : 60 superviseurs diocésains, 135 superviseurs paroissiaux et 900 directeurs d'écoles.

Ces projets sont d'un très grand intérêt par la manière dont les contraintes du milieu ont été prises en compte et surtout à cause de leur impact sur le système éducatif. Ils ont permis d'approfondir certaines questions importantes pour l'éducation en Haïti, telles que l'intégration incontournable de la formation des agents éducatifs et du développement communautaire, la nécessité de flexibilité face à des situations qui auraient été inconcevables dans d'autres pays.

Situation d'Haïti

La République d'Haïti occupe le tiers occidental de l'île d'Haïti, une île des grandes Antilles qu'elle partage avec la République dominicaine. Sa superficie est de 27 750 km², sa population était estimée à 8,4 millions d'habitants en 2004, avec un taux de croissance annuel de 2,3 % (PNUD, 2006). L'une des caractéristiques importantes de cette population est sa jeunesse : en 2003, 58 % avaient moins de 24 ans, 48% moins de 20 ans et 36,58% moins de 15 ans ; (Ministère de l'éducation nationale et de la formation

professionnelle, 2007). Malheureusement, Haïti est resté l'un des pays les plus pauvres du monde et une partie importante de sa population survit dans des conditions très précaires. Classé 154^e sur 177 pays dans le Rapport mondial sur le développement humain 2006 du PNUD, Haïti est le seul pays d'Amérique à figurer parmi les « priorités absolues ». 53,9 % de la population vivent avec moins de 1 dollar US par jour, et 78% avec moins de 2\$ (PNUD, 2006).

Situation de l'éducation en Haïti

Le système éducatif

Au niveau de l'éducation, les chiffres sont tout aussi alarmants. Dans cet article, il sera question essentiellement de l'enseignement fondamental qui accueille en principe les 6-15 ans. L'enseignement fondamental dure 9 années, il comprend trois cycles de quatre, deux et trois ans respectivement. Le taux net de scolarisation était de 66,3 % pour tout le fondamental en 97-98 (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 1999). Pour l'année scolaire 2002-2003, il était de 76% aux deux premiers cycles du fondamental, et seulement 22% au troisième cycle du fondamental et au secondaire (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2003).

Trois caractéristiques importantes concourent à réduire la capacité d'admission : les abandons, les redoublements et la forte présence des surâgés. Les taux de redoublement et d'abandon étaient respectivement de 14% et 12% en moyenne en 2002-2003 aux deux premiers cycles du fondamental (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2003) ; à peine 16% des inscrits parviendront en 5^e année. Tous ces éléments, combinés à l'accès tardif à l'école font que trois élèves sur quatre sont en retard par rapport à leur âge, les surâgés représentent même 85% de la population scolaire de 6^e année.

Pour expliquer ce sombre tableau, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (2007), retient les contenus d'enseignement, ainsi que les conditions d'apprentissage et d'enseignement comme facteurs les plus importants. Par exemple, d'après le recensement 2002-2003, sur un total de 15664 écoles, 3547 étaient logées dans des églises, 6306 avaient des cloisons en matériaux sommaires, 3857 fonctionnaient sous des tonnelles, 3664 avaient une toiture en paille ou n'en avaient pas du tout. De plus, comme nous le verrons plus loin, le niveau des enseignants est souvent très faible. La tradition et les structures éducatives pèsent énormément sur ce système caractérisé par la mémorisation à outrance, l'autorité du maître, des contenus encyclopédiques souvent dépassés, le peu de place accordé au raisonnement et à l'esprit critique, l'extrême pauvreté du matériel pédagogique, la faiblesse de la gouvernance.

Des réformes inachevées

Pourtant, des efforts ont été faits. Une grande réforme, connue sous le nom de Réforme Bernard (du nom du ministre de l'éducation d'alors, Joseph C. Bernard) a été entreprise en 1982. En 1995, suite à un diagnostic du système éducatif, un plan stratégique a été lancé, le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF : 1997-2007). Cependant, la mise en pratique a toujours été boiteuse et les objectifs loin d'être atteints. Plus récemment, en mai 2007, le gouvernement a présenté un nouveau plan décennal, la Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous, dont l'un des cinq choix stratégiques est de « promouvoir une plus grande efficacité interne du système d'éducation de base » (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2007).

La formation des agents éducatifs en Haïti

Nécessité de formation

On ne peut envisager de renforcer ou d'améliorer l'offre scolaire sans apporter des éléments de solution au problème de qualification des enseignants. En 1997-1998, sur un total de 44 472 enseignants au fondamental, 80% n'avaient pas reçu une formation pédagogique jugée adéquate et n'avaient donc aucune certification ; 14% n'avaient pas le niveau académique requis (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2000). En 2002-2003, sur les 60 261 enseignants qui travaillaient aux deux premiers cycles du fondamental, 79% n'avaient reçu aucune formation initiale et 8,2% n'avaient pas le niveau académique de 9^e année (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2007). Il faut rappeler qu'un demi-million d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation de base (Cadre de coopération intérimaire 2004-2006 - Rapport de synthèse, 2004).

Les structures actuelles

Pendant très longtemps, les écoles normales ont assuré de manière exclusive la formation des enseignants du primaire. Elles ont été rénovées dans le cadre de la réforme de 1982, et des formateurs ont été formés par des universités d'été. Elles continuent de fonctionner, mais d'autres lieux de formation des enseignants ont pris naissance.

Depuis les années 80, le Ministère de l'éducation nationale, des ONG, ainsi que des institutions privées avaient lancé divers programmes de formation continue des

enseignants, avec le soutien de différents bailleurs de fonds, mais de manière peu coordonnée, avec des interventions souvent éparses et ponctuelles.

« Ces actions ont permis de requalifier un nombre significatif d'agents. Cependant, l'absence d'une véritable politique de formation n'a pas facilité la synergie des actions et a plutôt renforcé l'éparpillement et l'émission des différents programmes appliqués çà et là. De plus l'ensemble de ces initiatives n'a pu relever ni les défis qualitatifs, ni d'autre part les défis quantitatifs de la formation des agents en exercice dans le fondamental » (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2002).

La Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC)

L'organisation

L'une des grandes particularités du système éducatif haïtien, c'est le poids du secteur privé. Au niveau fondamental, 80 % de l'offre scolaire est privée, à côté des écoles publiques, on trouve différents réseaux d'écoles catholiques, protestantes et laïques. Le Ministère de l'éducation n'a jamais pu se structurer et se donner les moyens d'assurer la gouvernance du système.

L'instance responsable des écoles catholiques est la Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC), chargée de la planification et de la gestion du secteur. Elle comprend :

- au niveau central, un Secrétariat Exécutif et un Bureau central chargé plus spécifiquement de la coordination et de l'exécution des projets; le Bureau central dispose entre autres d'une équipe pédagogique nationale ;
- au niveau régional, neuf comités et bureaux diocésains d'éducation (BDE) qui fournissent divers services directement aux écoles, surtout aux écoles défavorisées; en particulier grâce à leurs équipes de superviseurs pédagogiques, les BDE assurent la supervision des écoles défavorisées et des activités ponctuelles de formation d'enseignants.

À l'époque de la formation des superviseurs pédagogiques, la CEEC était renforcée aux niveaux central et régional par une douzaine de professionnels français de l'éducation, des volontaires de la Délégation catholique pour la coopération (DCC).

Les écoles catholiques sont classées en trois catégories : les écoles congréganistes dirigées par des congrégations religieuses ; les écoles presbytérales relevant en général des curés des paroisses où elles sont implantées et les écoles autonomes catholiques appartenant à des laïcs, mais qui se font reconnaître comme écoles catholiques. Il faut signaler que l'action de la CEEC vise prioritairement les écoles presbytérales qui sont en

général les plus défavorisées. En 1995, la CEEC comptait 2105 écoles catholiques (2227 en 2004) dont près des deux tiers sont considérées comme écoles défavorisées.

La décision de former des superviseurs et des directeurs

Les écoles catholiques d'Haïti (tout comme ceux des autres secteurs) nécessitent plusieurs interventions vigoureuses et urgentes pour répondre aux exigences d'Éducation pour tous : curriculums, bâtiments, équipements, formation des agents éducatifs, salaires et conditions de travail de ces agents ... La CEEC, dans la limite de ses moyens, et selon les financements disponibles essaie de toucher à tous ces points, mais on est encore loin du compte. En particulier, elle n'a jamais pu trouver les ressources nécessaires pour lancer une formation à grande échelle de ses enseignants.

En 1995, elle a adopté une stratégie de formation qui s'est révélée payante, celle de procéder par étapes à partir des corps d'encadrement : d'abord les superviseurs diocésains (régionaux), ensuite les superviseurs paroissiaux (communaux), puis les directeurs d'écoles, et enfin les enseignants. L'économie de cette stratégie était que chacun des corps formés contribue aux formations suivantes ; ainsi les superviseurs diocésains ont travaillé comme formateurs et encadreurs sur le terrain dans la formation des superviseurs paroissiaux et des directeurs d'écoles ; des superviseurs paroissiaux ont apporté leur contribution aux activités de terrain dans la formation des directeurs d'écoles ; superviseurs et directeurs devaient rayonner sur les enseignants par la supervision pédagogique, l'accompagnement régulier, ainsi que diverses initiatives ponctuelles de formation, tout cela en attendant la formation massive des enseignants. En fait récemment, la CEEC a même eu le temps de lancer un projet pilote de 400 enseignants, sur les 4000 qu'elle visait.

Les défis de cette formation

Le premier grand handicap a été la faiblesse des moyens de la CEEC et du secteur de l'éducation en général, contrainte qui a fortement conditionné les options choisies. Par exemple, on ne pouvait envisager une formation à distance utilisant les technologies de l'information et de la communication, le public visé n'ayant évidemment pas accès à ces technologies, d'ailleurs seulement 20% des écoles du pays ont de l'électricité. De toute façon, il aurait été difficile de justifier certaines acquisitions, le prix d'un ordinateur, par exemple, dépassant souvent le salaire annuel d'un directeur d'école, d'autant plus ces écoles manquent souvent du strict nécessaire.

Les difficultés de déplacement et de communication constituaient une autre contrainte importante. La plupart des écoles défavorisées sont relativement éparpillées et sont

parfois difficilement accessibles. Il existe même des écoles qui ne sont pas accessibles en voiture. D'un autre côté, les formateurs potentiels étaient fortement concentrés à Port-au-Prince, la capitale. On en pouvait donc penser à décentraliser les sessions présentielles.

Un autre défi majeur était la diversité des profils d'entrée. Normalement un niveau académique de 9^e année est requis pour enseigner aux deux premiers cycles du fondamental. Comme on l'a vu plus haut, beaucoup d'agents éducatifs, y compris des superviseurs paroissiaux et directeurs ne répondaient pas à cette exigence, même ceux qui en fait avaient une douzaine d'années de scolarité. Cependant, particulièrement dans le cas des directeurs, on s'est vite rendu compte qu'on ne pouvait écarter certains candidats sur la base de leur niveau académique. Dans certains cas, le directeur en question était un réel leader du village capable de rassembler les parents autour du projet d'école et de le faire marcher ; parfois il était même le fondateur de l'école ou le propriétaire du terrain où cette école était construite. De même, on n'a pas pu remplacer certains superviseurs paroissiaux parce qu'ils avaient des fonctions supplémentaires dans divers autres projets ; pour certains recoins difficiles d'accès, il est effectivement plus logique qu'une seule personne, en une seule visite, effectue la supervision de tous les projets de la paroisse : chapelle, école presbytérale, centre d'alphabétisation, constructions ... C'est surtout au niveau des superviseurs diocésains que des exigences raisonnables ont pu être respectées, il faut signaler qu'ils étaient pour la plupart des diplômés d'écoles normales.

Les stratégies adoptées

Les programmes de formation, d'une durée de trois ans chacun, comprenaient trois volets :

- une formation à distance appelée Remise à niveau académique en français et en mathématiques, essentiellement sous forme de cahiers d'exercices avec des rencontres régulières au niveau régional, sous la supervision des directeurs de bureaux diocésains et des volontaires de la DCC ;
- un volet de formation professionnelle par des sessions présentielles au Centre de formation de la CEEC; chaque année, les superviseurs par exemple revenaient pour deux sessions de deux semaines pendant les vacances de Noël et de Pâques et une de quatre semaines en été. Les groupes de directeurs se sont relayés pour des sessions de deux semaines en cours d'année scolaire ;
- en fin de parcours, des séances d'observation du travail de l'apprenant sur le terrain, suivies de rétroactions détaillées par les formateurs.

Par ailleurs, pour tous les groupes, une attention particulière a été portée à la réflexivité et l'auto apprentissage dans le but de prolonger au maximum les bénéfices de la formation.

Les superviseurs diocésains étant généralement de niveau acceptable, ils ont pu suivre un programme uniforme. Sur les 60 inscrits, 54 ont reçu leur diplôme.

La formation des superviseurs paroissiaux avait des objectifs moins ambitieux. Le volet académique a été le plus difficile à mettre en place, étant donné la diversité des profils d'entrée. Un test diagnostic développé par la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP), a permis de les orienter vers les deux filières de formation académique initialement prévues, selon leurs compétences en mathématiques et en français :

- une remise à niveau similaire à celle des superviseurs diocésains, pour ceux qui avaient un niveau académique jugé acceptable ;
- un programme menant au niveau de 9^e année fondamentale en deux ans pour un deuxième groupe.

Cependant, pour plusieurs raisons déjà évoquées plus haut, la CEEC a dû accepter un troisième groupe de niveau plus faible et qui manifestement n'atteindrait pas le niveau de 9^e année dans les délais fixés. Il a été convenu d'accorder juste un certificat de participation à ceux qui ne réussiraient pas l'évaluation finale. 105 sur les 135 inscrits ont eu leur diplômes.

Les directeurs d'écoles aussi ont dû être répartis en plusieurs groupes. Deux pelotons de tête ont eu une mise à niveau académique similaire à celle des superviseurs paroissiaux. Cependant, le gros du groupe a d'abord suivi un programme accéléré de CAEB (Certificat d'aptitude à l'enseignement de base), un programme conçu et administré par la FONHEP, et qui conduit à une qualification d'enseignant au premier cycle fondamental.

Le programme du CAEB est aussi une combinaison de formation à distance et de sessions présentiels. 635 directeurs sur les 900 ont été diplômés.

Leçons apprises

Ingénierie pédagogique

Il a fallu faire preuve de créativité et consacrer beaucoup d'énergie à l'ingénierie de ces programmes, à cause de tous ces défis majeurs inhérents au milieu haïtien : pauvreté, sous-équipement, difficultés de déplacement, difficulté de trouver des formateurs, grande diversité des profils d'entrée, poids des traditions éducatives ...

Il a fallu aussi composer avec le manque de modèles, de références. En général, les manuels d'administration scolaire par exemple s'adressent plutôt à un public d'universitaires faisant face à des réalités tout à fait différentes. Il fallait donc partir presque de zéro pour élaborer des curriculums adaptés au profil de ces agents et les préparant à encadrer des enseignants en général sous-qualifiés mais fortement ancrés dans leurs habitudes, et qui opèrent dans des conditions uniques de pénurie. En fait l'idée d'une formation structurée et qualifiante, en dehors des voies traditionnelles (université, écoles normales ...) était encore relativement nouvelle dans le milieu et bien des secteurs du monde de l'éducation en Haïti n'y croyaient pas trop.

Il a fallu aussi tenir compte de l'insuffisance des ressources. La formule utilisée était très bien adaptée au milieu, une combinaison de sessions présentielles d'été, de formation à distance (support papier) et encadrement sur le terrain. Elle s'est réalisée grâce à une équipe pédagogique centrale, des formateurs contractuels et l'appui sur le terrain de coopérants français. La plaque tournante a été le Centre de formation Rémy Augustin de la CEEC, capable d'héberger 250 stagiaires.

Formation des agents éducatifs, communautés et développement

Ces programmes ont permis d'approfondir certaines questions importantes pour l'éducation en Haïti, par exemple l'intégration incontournable de la formation des agents éducatifs et du développement communautaire. Au cours de l'exécution du projet, cet aspect s'est avéré beaucoup plus important que prévu. Cela se rattache à une vision de l'école comme pôle de développement et d'éducation de la population. L'intégration école-communauté vise aussi la survie des écoles presbytérales et communautaires et depuis quelque temps, on assiste à l'éclosion de nombreux projets en ce sens : jardins scolaires, élevage organisé de chèvres par les élèves pour payer leur scolarité, cantines scolaires utilisant les produits du milieu ...

Partenariat international

Cette formation a été l'occasion d'expérimenter une coopération respectueuse et fructueuse avec la DCC. Évitant l'erreur classique de recopier aveuglément des programmes du Nord, les équipes DCC et CEEC ont mis en commun leur expérience et leurs capacités, dans une collaboration réelle, pour monter un programme adapté au milieu et répondant à ses besoins ...

Nécessité de fonds propres

Généralement les financements externes ont leurs contraintes et leurs limitations. Pour se donner une certaine marge de manœuvre dans l'exécution de ces projets, la CEEC a rapidement discerné la nécessité de développer des sources internes de financement. C'est ainsi que plusieurs aspects non couverts par les bailleurs de fond ont été pris en charge grâce aux revenus générés par une librairie, une imprimerie, un atelier de menuiserie et le centre de formation. La question de salaire en particulier a toujours été un nœud gordien. En effet, après trois années de formation régulière, les agents pouvaient légitimement prétendre à de meilleurs salaires, d'autant plus qu'ils étaient courtisés par d'autres institutions. C'est ainsi que certains superviseurs formés ont été recrutés par le Ministère ou d'autres organisations. On peut toutefois considérer qu'ils ne sont pas perdus pour le système éducatif en général.

Conclusion

La formation a effectivement eu un effet multiplicateur. Les superviseurs pédagogiques formés ont servi de moniteurs et d'encadreurs dans la formation des directeurs, ils sont également les premiers responsables des journées de formation continue d'enseignants. Les directeurs formés contribuent également à la formation de leurs enseignants dans le fonctionnement de l'école, au quotidien.

Cependant il faut penser à la suite : assurer le suivi et le renforcement de la formation, former de nouvelles cohortes, attaquer de front la formation des enseignants... Malheureusement, un grand coup d'arrêt a été porté par les bouleversements politiques de 2004 ; entre autres, le centre de formation de la CEEC a été complètement mis à sac.

L'expertise acquise par l'organisation, les corps d'encadrement formés demeurent toutefois une ressource inestimable pour les formations futures. De plus entretemps plusieurs bureaux diocésains se sont renforcés et une dizaine de centres de formation régionaux sont maintenant fonctionnels.

Références bibliographiques

- Nations Unies, Banque Mondiale (2004). *Cadre de coopération intérimaire 2004-2006 - Rapport de synthèse*. Banque interaméricaine de Développement, Commission européenne.
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (1999). *Évaluation de l'Éducation pour tous (EPT 2000)*. UNESCO.
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (2003). *Recensement scolaire 2002-2003*. Port-au-Prince : MENJS.
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2000). *Évaluation de l'Éducation pour tous*. Port-au-Prince : MENJS.
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (2002). *Programme cadre pour la formation des agents de l'enseignement fondamental*. Port-au-Prince : MENJS.
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*. Port-au-Prince : MENFP.
- PNUD (2006). *Rapport mondial sur le développement humain 2006. Au-delà de la pénurie : pouvoir, pauvreté et crise mondiale de l'eau*. New-York : PNUD.

Dispositifs de formation à l'enseignement au service des élèves et de leurs spécificités

Christine LEBEL, Annie PRESSEAU, Louise BELAIR, Stéphane MARTINEAU
Université du Québec à Trois-Rivières
Canada (Québec)

Introduction

Dans une perspective d'éducation pour tous, une préoccupation majeure du baccalauréat d'éducation au préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) est de faire en sorte que les stagiaires développent leurs compétences pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, que ce soit au plan des stratégies à mettre en œuvre ou de la gestion de classe avec des élèves ayant des difficultés comportementales d'apprentissage.

On constate cependant que pour les stagiaires, rencontrer ces exigences, constitue un défi de taille. Pour mieux répondre à cet enjeu, nous avons mis en place un dispositif d'évaluation des stages impliquant des visites de classe et des séminaires sur l'hétérogénéité des publics d'élèves, accompagné de moments de régulations pour les stagiaires en difficulté.

Ce texte présente une réflexion à partir de la mise en œuvre de différents dispositifs de formation à l'UQTR au regard des stages, au sein desquels prennent place des régulations rétroactives et un outil d'autorégulation avec une attention particulière portée à la différenciation pédagogique.

Contexte

À l'UQTR, le programme de baccalauréat en enseignement primaire et d'éducation préscolaire (BEPEP) d'une durée de 4 années comporte 4 stages allant de l'immersion d'une semaine à l'internat de 3 mois, entrecoupés de différents cours en milieu universitaire. Ces stages sont effectués dans des classes et des écoles diverses tout en étant encadrés par des superviseurs. Ces superviseurs animent les séminaires de préparation et de rétroaction des stages, observent les stagiaires dans les classes, mènent des entretiens avec le stagiaire et l'enseignant associé (enseignant hôte) et enfin,

attribuent la note finale suite aux visites, aux commentaires de l'enseignant associé et à la lecture du dossier progressif du stagiaire. Ces superviseurs, à l'interface de l'université et de la salle de classe, sont par conséquent au premier plan de la formation et de l'évaluation des compétences professionnelles. Pour chacun des stages, l'outil de référence par excellence étant les guides de stage, et ce, autant pour les stagiaires que pour les superviseurs et les enseignants associés, ces outils ont donc été analysés, révisés et expérimentés afin de répondre aux deux objectifs suivants :

1. Déterminer l'ordre logique et chronologique des composantes et des compétences au travers les 4 stages de la formation en fonction de la complexité de celles-ci et des objectifs spécifiques à chacun des stages ;
2. Allouer un espace facilitateur à l'autorégulation et aux régulations proactive, interactive et rétroactive des stagiaires.

Pour ce faire, une hiérarchie des compétences du référentiel et leurs composantes a été élaborée au travers des 4 stages. Également, des grilles descriptives indiquant le niveau de compétence développé au travers ces stages ont été bâties. Finalement, un dispositif d'autorégulation des compétences a été introduit à l'hiver 2006 dans l'optique de permettre au stagiaire de faire des liens plus explicites entre sa formation à l'université, ses séminaires de stage et la pratique en tant que telle, notamment au plan de la prise en compte de l'hétérogénéité en vue d'une éducation pour tous. Ce dispositif comporte trois volets. Les séminaires sur la prise en compte de l'hétérogénéité, le dossier progressif et les grilles de régulation et d'évaluation.

Le dossier progressif professionnel

Dans la veine des définitions proposées par Le Boterf et Perrenoud, une compétence « se déploie en contexte professionnel réel ; se situe sur un continuum qui va du simple au complexe ; se fonde sur un ensemble de ressources ; est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle ; se présente comme un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente et constitue un projet, une finalité sans fin » (MEQ, 2001, p.51 à 53). Une compétence est à la fois complexe, évolutive et indissociable du contexte dans lequel elle s'exerce (Legendre, 2007).

Pour être en mesure de mieux cerner l'ensemble des facettes qu'elle recèle, l'évaluation de ces compétences gagne à recourir à des dispositifs plus sophistiqués et authentiques au sein desquels l'évalué est impliqué (Bélaïr, 2007). Cela permet de mieux refléter le processus complexe de prises de décisions et de pratiques enseignantes (Rennert-Ariev, 2005). Ces démarches d'évaluation doivent donc être structurées de manière à pouvoir témoigner des savoirs et des habiletés que l'étudiant possède en

contexte d'enseignement, permettre une intégration des divers types de savoirs et de compétences nécessaires ainsi que fournir des occasions de transfert de ces savoirs et compétences (Presseau, 2004). Elles doivent également rendre compte de la progression des apprentissages et du développement des compétences par le biais de plusieurs sources d'évaluation, et ce, à l'aune de standards professionnels définis *a priori* (Lebel et Bélair, 2004). Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement au Québec, un référentiel de douze compétences est imposé par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS).

L'évaluation des compétences des futurs enseignants s'inscrit par conséquent dans un processus longitudinal, offrant des moments d'évaluation diversifiés, consignés sous forme de traces ou de productions dans un dossier progressif (Bélair, 1999) aussi nommé portfolio. À cet égard, Romainville (2004) propose une « Esquisse de didactique universitaire » où l'accent est mis sur l'intégration de l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage, où l'évaluation normative s'estompe au profit d'une évaluation plus critériée et où la diversification des méthodes d'évaluation et le caractère évolutif de la compétence sont pris en compte par l'instauration de situations d'apprentissage authentiques et complexes. L'étudiant s'engage alors dans ce processus au terme duquel, par le biais de l'autoévaluation ou de la coévaluation, des informations sont récoltées sur le niveau de développement de compétences effectif, et ce, dans divers contextes et à différents moments.

L'utilisation du dossier progressif en formation rend l'étudiant actif et réflexif, puisque l'accent est mis sur la collecte de preuves de sa compétence (Bélair, 2006), de même que sur une autoévaluation fréquente laquelle se révèle un moyen fort utile pour renseigner sur la trajectoire de ce processus de développement de ses compétences (Tardif, 2006).

Les caractéristiques du dossier progressif en formation professionnelle :

Inscrit dans la veine du dossier d'apprentissage, le dossier progressif s'en distingue toutefois par le fait que l'étudiant est appelé à juger de lui-même de l'évolution de son niveau de développement de compétences et que l'enseignant joue le rôle d'un médiateur - consultant dans ce processus. Ce dossier progressif requiert conséquemment maints allers-retours entre l'enseignant et l'étudiant, lesquels prennent souvent la forme d'entretiens où des régulations interactives permettent d'apprécier conjointement la progression dans le développement des compétences par l'étudiant. Il présuppose de plus, un travail d'interrelations entre étudiants sous forme de

coévaluations mettant en place un processus de régulation rétroactive suite aux présentations des diverses productions insérées au dossier. Concrètement, le dossier renferme non seulement des productions, mais des documents témoin accompagnés de réflexions explicatives face aux compétences développées et aux apprentissages effectués (Mottier Lopez et Allal, 2004).

Mise en place d'un dossier progressif en formation professionnelle

L'utilisation la plus habituelle du dossier consiste en l'élaboration par l'étudiant d'un dossier dans le cadre d'un cours ou d'un stage. Ce dossier rend alors compte de l'évolution et de la progression de ce dernier face à une ou plusieurs compétences. À l'UQTR, au niveau de la formation en milieu de pratique, un dossier a été conçu pour permettre aux stagiaires de faire la preuve des compétences développées (Lebel et Bélaïr, 2006).

Chaque compétence est illustrée par le biais d'une partie des composantes dans le cas des stages 1, 2 et 3 et de l'ensemble des compétences au dernier stage. Dans une section du dossier, l'étudiant doit expliquer, démontrer ou encore insérer des documents permettant de rendre compte du niveau développé. De plus, afin de favoriser l'autorégulation par le stagiaire, une grille d'accompagnement réflexif a été conçue pour que le stagiaire puisse s'y référer dès son premier séminaire avant chaque stage.

Outre les composantes obligatoires, le stagiaire doit indiquer dans chaque case, les éléments qu'il juge nécessaires de développer dans son stage et doit faire approuver ce choix par son superviseur. Ainsi, dans l'idée de parcours de formation personnalisé, un stagiaire peut se reconnaître des besoins particuliers et prévoir des situations en contexte de formation pour l'une ou l'autre des compétences, même si celles-ci n'ont pas été ciblées comme tel dans les grilles d'évaluation de ce stage.

Avantages de l'utilisation du dossier en formation professionnelle

Quelle que soit l'avenue privilégiée pour faire état de la progression et du développement des compétences, le dossier demeure l'outil le plus complet. Plusieurs auteurs s'entendent sur les retombées de l'utilisation de cet outil pour les étudiants. Huba et Freed (2000) mentionnent que ces dossiers améliorent la perception de soi et favorisent les régulations métacognitives chez les étudiants, Gronlund et Cameron (2004) parlent du développement de la communication et de la collaboration. Le dossier progressif dans lequel chacune des compétences est justifiée à l'aide de preuves sous forme de documents témoins et d'explicitations produits par l'étudiant, favorise la prise en compte globale et l'analyse de la situation vécue.

L'étudiant est amené à faire le point sur ce qui a précédé la situation, ce qui la distingue des autres situations ainsi que sur la ou les compétences en jeu dans cette dernière. Ces traces consignées au dossier constituent en quelque sorte un répertoire d'éléments révélateurs de sa capacité de lire une situation, d'y réfléchir, de l'analyser et d'accroître ses probabilités de réutiliser les apprentissages faits dans d'autres contextes.

En raison de sa nature même, le dossier élaboré par l'étudiant se prête d'autant à un regard externe professionnel, que chaque élément explicité peut faire l'objet d'un éventuel échange dont les visées seraient certificatives. Finalement, ce dossier peut aussi constituer une base solide dans la préparation d'un portfolio professionnel précurseur d'entretiens pour des emplois en milieu scolaire.

Les grilles d'évaluation et de régulation en stage.

Selon les principes de Bélair (1999) une grille descriptive de niveaux de compétence a été développée en 2005. Elle mettait en parallèle diverses composantes d'une compétence et un profil de développement de la compétence en 4 temps.

Dans l'exemple de la compétence 5, axée sur la différenciation pédagogique, on remarque que les éléments en caractère gras indiquent la progression et que l'enseignant associé, comme le superviseur et le stagiaire peuvent en quelque sorte statuer du niveau de compétence développé en fonction de chacune des composantes.

Tableau 1. Grille d'évaluation de compétence en 2007

Compétence 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

| | | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPOSANTE 7.1 | Niveau | Prend connaissance des besoins des élèves, mais ne veille pas toujours à ce qu'ils soient acceptés par les autres. | Prend connaissance des besoins des élèves, en discute avec eux. Veille à ce qu'ils soient accueillis et compris par les autres. | Prend connaissance des besoins des élèves, en discute avec eux et s'assure qu'ils se fixent des objectifs adaptés à leur développement tout en veillant à ce qu'ils soient accueillis et compris par les autres. | Prend connaissance des besoins des élèves, en discute avec eux et s'assure qu'ils se fixent des objectifs adaptés à leur développement. Veille à ce qu'ils soient accueillis et compris par les autres et intervient lors de manifestations de préjugés ou de ségrégation. |
| | Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap. | minimal non atteint | | | |
| | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COMPOSANTE 7.3 Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement. | Niveau minimal non atteint | Adapte plus ou moins les tâches aux caractéristiques et aux besoins des élèves. | Adapte les tâches aux caractéristiques et aux besoins des élèves, mais les interventions en fonction de la progression des apprentissages sont plus ou moins efficaces. | Adapte les tâches aux caractéristiques et aux besoins des élèves et les interventions en fonction de la progression des apprentissages sont efficaces. | Adapte les tâches aux caractéristiques et aux besoins des élèves, les interventions en fonction de la progression des apprentissages sont efficaces et comprennent des stratégies explicites et appropriées de réinvestissement des apprentissages dans d'autres contextes. |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Les éléments de cette grille veulent répondre à ce que Tardif (2006) nomme les indicateurs de développement de compétence (p.155), selon l'idée que le développement se construit dans le temps, que des étapes doivent être aménagées pour réaliser l'apprentissage et que l'évolution au cours des 4 années de formation doit être prise en compte.

À propos de l'implication du stagiaire

Afin de favoriser l'autorégulation par le stagiaire, une grille d'accompagnement a été conçue et ce, afin que le stagiaire puisse s'y référer dès son premier séminaire avant chaque stage. Outre les composantes obligatoires, le stagiaire doit indiquer dans chaque case, les éléments qu'il juge nécessaires de développer dans son stage et doit faire approuver ce choix par son superviseur.

Ainsi, dans l'idée de parcours de formation personnalisé, un stagiaire peut se reconnaître des besoins particuliers de formation dans l'une ou l'autre des compétences, même si celles-ci n'ont pas été ciblées comme tel dans les grilles d'évaluation. Voici un exemple pour la compétence # 6 au 4^e stage.

| Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure : | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe ; ✓ de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe ; ✓ d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir ; ✓ de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés. | |
| Éléments que moi, en tant que stagiaire, juge nécessaire de développer : | Stage 4 |
| ➤ je fais preuve de respect envers tous les élèves et développe une relation positive avec eux ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ je mets en place et maintient un fonctionnement collectif efficace et harmonieux dans la classe en fonction des apprentissages à effectuer et des activités usuelles de la classe, en impliquant les élèves; responsabilise les élèves à la gestion de divers aspects de la vie de classe, de l'école ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ j'anticipe, je mets en place et gère les modes d'interactions ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ je favorise l'autorégulation entre pairs lors d'écarts de conduite ou de conflits interpersonnels ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ j'adapte ma planification selon les caractéristiques du groupe et des besoins ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ je reconnais les comportements inappropriés et j'interviens efficacement | <input type="checkbox"/> |
| ➤ je fais preuve de constance, de cohérence et de fermeté dans l'application de ses exigences ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ j'encourage les manifestations appropriées, les initiatives ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ je tiens compte des besoins affectifs ; | <input type="checkbox"/> |
| ➤ etc. | <input type="checkbox"/> |

Conclusion

Il convient de situer les processus de formation, d'accompagnement et de régulation dans le temps de par le caractère évolutif de la compétence, impliquant dès lors l'accueil de l'autre dans sa différence pour faciliter son engagement dans un processus d'apprentissage lui permettant de développer sa compétence.

À cet égard, Campanale (2007) analyse un programme de formation professionnelle sous le couvert des processus d'autorégulation mis en place dans un contexte de réflexion sur et dans l'action. Elle démontre entre autres que pour amener des changements dans l'habitus créé par notre vécu d'élève à l'école, il faut obliger l'étudiant à agir sur ses propres actions et par conséquent, le mettre constamment en confrontation avec ce qu'il pense et ce qu'il fait. L'autorégulation sera alors le point ultime de ces négociations entre étudiants ou entre professeurs et étudiants au sens où les dispositifs de formation et d'évaluation vont tendre à faire émerger les prises de conscience de chacun.

On peut par conséquent associer en quelque sorte, ces processus de régulation à l'évaluation formative, telle que déterminée par Bloom dans les années 60. Une évaluation en formation vers l'atteinte d'un but donné. La logique de fonctionnement est **continue** puisqu'elle est en perpétuel mouvement au regard des pratiques analysées et qu'elle participe de l'évolution du niveau de compétence. Le déroulement de régulations d'abord préactives et ensuite interactives et rétroactives sert essentiellement à l'autorégulation de l'étudiant face à ses propres apprentissages, comme c'est d'ailleurs ce qui est attendu de lui comme enseignant oeuvrant auprès ayant des besoins particuliers. Dans un monde idéal, cette continuité devrait se poursuivre ainsi tant que l'apprentissage n'est pas satisfaisant aux yeux du formateur et aux yeux de l'apprenant.

Références bibliographiques

- Bélaïr, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF.
- Bélaïr, L.M. (2006). *Le dossier de l'élève (portfolio) dans l'approche par compétence au primaire au Québec ; quels apports ? quelles perspectives ? quelles limites ?* Conférence donnée dans le cadre du symposium : Bilan d'innovations. Luxembourg : ADMÉÉ-Europe.
- Bélaïr, L.M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. In Bélaïr, L.M., Laveault, D., & Lebel, C. (n.d.). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 177-192). Ottawa : PUO.
- Campanale, F. (2007). Transformation d'un dispositif d'évaluation des stages professionnels : inclure le certificatif dans un processus formatif. In Jorro, A. (dir), *Le développement professionnel et l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

- Gronlund, F., & Cameron, I.J. (2004). *Assesment of Student Achievement*. Toronto : Pearson.
- Huba, M.E., & Freed, J.E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses, Shifting the Focus from teaching to Learning*. Massachussets : Pearson Education.
- Lebel, C., & Bélair, L.M. (2004). Évaluer pour transformer, évaluer pour qualifier. *Revue de la pédagogie universitaire*, AQPC, 12-18.
- Lebel, C., & Bélair, L.M. (2006). *L'implantation graduelle d'un dispositif d'évaluation des compétences en stage à l'UQTR : enjeux et limites*. Symposium sur l'évaluation des compétences en stage. Luxembourg : ADMÉÉ.
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. In Bélair, L.M., Laveault, D., & Lebel, C. (Eds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 165-176). Ottawa : PUO.
- MEQ (2001). *Orientations des programmes de formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2004). Le portfolio : pratiques et perspectives. *L'éducateur*, Numéro spécial 04, pp. 46-51.
- Presseau, A. (Dir.).(2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10, 1-11.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, numéro spécial, 5-24.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.

La formation des enseignants : défis et nouveaux paradigmes

Norma ZAKARIA

Faculté de Philosophie et des Sciences Humaines – Université Saint-Esprit de Kaslik
Liban

La poussée de la mondialisation et les défis qui menacent la structure de l'école impliquent un nouvel équilibre qui entraîne la naissance d'une modernité pédagogique caractérisée par la mise en œuvre d'une rationalité éducative. Dans cette pédagogie, porteuse d'un projet de changement, une importance est accordée à la formation des enseignants dans laquelle convergent nouveauté, évolution et modernité. Terrain en perpétuelle mouvance, le champ de la formation des enseignants est lié à tous les niveaux de la vie et interpelle autant de problématiques qui complexifient l'éducation scolaire. Il s'agit désormais de former les enseignants à s'adapter à toutes les circonstances dans un monde en constant changement et à communiquer avec une nouvelle génération d'apprenants caractérisée par une culture technologique forte et par un désir d'apprendre autrement, et motivée par une plus grande autonomie et par un besoin de personnalisation. De nouvelles perspectives entreront en jeu pour délimiter les objectifs individuels, cognitifs, professionnels et sociaux de la formation.

1. Défis et réforme

La fin du XXème siècle a été marquée par une multiplicité d'événements marqués par leur complexité et touchant de près et de loin le domaine de l'éducation ; et ceci, en dépit de leur cachet social, politique, religieux et scientifique. Affectés dans leurs différents aspects, les principes de la pédagogie ne sont plus, en réalité, le reflet d'un monde idéal où tout converge vers le Bien, mais des réponses à des exigences qui naissent continuellement, mettant les pédagogues et les formateurs dans une situation paradoxale : d'une part, leurs devoirs envers les apprenants qui doivent jouir de leurs droits d'apprendre et de se former dans un milieu scolaire adéquat et d'autre part les exigences du monde en mutation, au-delà du cadre scolaire. L'un des piliers affectés par ces transformations concerne la formation des enseignants qui subit encore les répercussions de ces facteurs exogènes et des conflits de tout genre : crises religieuses et politiques, révoltes qui remettent en question plusieurs données traditionnelles, changement des perspectives et des conceptions idéologiques chez les individus, profusion des moyens d'information, et plusieurs autres paradigmes qui exigent des

éléments d'adaptation immédiats, dans le monde moderne. Le défi majeur à relater sera alors celui d'adapter la formation des enseignants aux transformations provoquées à la fois par l'intrusion des facteurs déséquilibrants au sein du système éducatif et par l'élévation générale du niveau des connaissances et des informations dans tous les secteurs de la vie, particulièrement, celui de la vie professionnelle.

1.1. La diversité culturelle et sociale

De prime abord, la diversité devient une caractéristique inhérente à toute société, dans ce nouveau siècle marqué par la mondialisation et par le rapprochement des oppositions et des différences entre les individus et les groupes. Ce défi de cultiver une compréhension mutuelle permettant d'entretenir des relations de coopération et des échanges culturels peut, en cas d'absence, générer des conflits et favoriser les écarts interpersonnels et interculturels. L'existence d'identités, de valeurs, de cultures et de croyances, réellement hétérogènes, mais liées et rapprochées par l'abolition des frontières et la réduction des distances, implique une éducation interculturelle qui tend à se développer et à s'imposer pour recouvrir tout un ensemble de thèmes concernant l'Autre, représentant et porteur d'une culture qui est « sa propre culture ». La diversité multiculturelle se répercute évidemment sur la formation des enseignants qui relève incontestablement de la politique dictée par les systèmes éducatifs ; donc, des normes et des valeurs qui font l'objet des principes et des lois dans tel ou tel pays. Cette politique est régie par des facteurs idéologiques, sociaux, confessionnels, religieux, communautaires, ethniques parfois et souvent historiques, relevant de la tradition et de l'aptitude d'un peuple à s'adapter et à se résigner aux changements et aux nouveautés.

1.2. Le déséquilibre théorie/pratique dans la formation

Un nouveau défi menace la professionnalisation du métier d'enseignant qui s'expose, jusque-là, à des risques et passe encore par des alternances entre la formation préconçue auparavant, dans ses paramètres traditionnels, et le professionnalisme moderne relevant de plusieurs démarches et procédures d'assurance qualité. Dans une autre perspective, la formation dans ses deux aspects, théorique et pratique, pose des problèmes d'alternance et d'équilibre, laissant surgir continuellement de nouvelles questions et de nouvelles problématiques. Des projets de liaison entre enseignement théorique et formation pratique ont pourtant été proposés dans plusieurs programmes de formation, mais ils ne semblent pas avoir rencontré beaucoup de succès et de réussite, malgré la nécessité évidente d'effectuer, tout de même, cette liaison. Remarquons que la théorie pédagogique enseignée dans les institutions de formation, propose, en fait, des changements radicaux, mais perd, en quelque sorte, le contact avec la réalité et ne

garantit pas aux étudiants les méthodes opérationnelles qui permettraient, effectivement, de réaliser ces changements. Le décalage entre la théorie et la pratique prend encore d'autres formes, plus institutionnelles, lorsqu'on envisage, par exemple, les rapports entre la formation académique et la formation professionnelle ou entre la formation initiale et la formation continue des enseignants. Cependant, quelle que soit l'option institutionnelle retenue (licence universitaire, école pédagogique, institut de formation, etc.), la question souvent posée est donc celle du rôle de la formation initiale en général, et de la formation continue en particulier, dans la construction et le développement des compétences professionnelles.

1.3. La réussite de la tâche des formateurs

Le travail des formateurs, levier pertinent de toute formation, initiale ou continue, est encore un défi majeur lors de la formation. En effet, former le personnel enseignant s'avère un souci constant : accompagner, guider, répondre aux besoins de chacun, uniformiser, généraliser et convaincre sont des tâches acerbées qui rendent le travail du formateur difficile et délicat. Nous signalons, à ce niveau-là, que l'adhésion des enseignants à la formation dans toutes ses composantes et aux idées du formateur ne va pas souvent sans risque, puisque toute personne en formation conçoit elle-même ses besoins et exprime des attentes très individuelles. Le plus souvent, les enseignants éprouvent, une certaine réticence et une certaine pudeur face à la perspective d'exposer leurs problèmes en public. Par suite, toute innovation leur crée de nouveaux problèmes et les oblige à subir des changements dans leurs perspectives et leur situation à l'école. Dans ce cadre, plusieurs faits s'opposent à la rénovation de la formation des enseignants, entre autres, une tendance à nourrir certains préjugés traditionnels qui atténuent généralement la tendance à l'innovation. Cette résistance prend comme point de départ le maintien du traditionnel, soutenu par une infinité d'arguments qui appuient le refus du changement. Au niveau proprement psychologique ou psychopédagogique, cette résistance est associée probablement au malaise dont souffrirait le corps enseignant. Certains préjugés entravent jusque-là le développement d'une véritable formation professionnelle des enseignants, et de la pratique correspondante. Retenons un point commun à tous ces préjugés, en l'occurrence, la croyance que l'enseignement n'est pas véritablement un métier mais une vocation et une expérience qui se développe avec le temps.

1.4. Les programmes de formation

D'importants problèmes relatifs à la nature de la formation s'ajoutent ici. Ces problèmes sont multiples et relèvent surtout du contenu des programmes. En effet, ceux-ci sont riches en théories et en pratiques didactiques, et le futur enseignant est confronté au

juste à des modèles pédagogiques toujours de plus en plus variés selon les courants actuels. Parfois les programmes de formation s'éloignent, de même, des exigences du métier. Le futur enseignant accumule, de cette façon, lors de sa formation, les connaissances, les techniques et les théories, mais quand il commence l'exercice de son métier, il se heurte à plusieurs exigences d'ordre pédagogique, psychologique et administratif qui l'empêchent de s'adapter et de réussir dans sa carrière. L'une de ces exigences est relative aux technologies qui constituent actuellement un levier important dans les programmes scolaires et ceux de la formation. Cependant, la croyance que l'utilisation des moyens technologiques et informatiques trop complexes risquerait de réduire l'enseignant à l'état de technicien, constitue un handicap pour les enseignants et les empêche de s'intégrer dans ce monde si riche et si complexe.

1.5. Les risques du métier

Les difficultés et les soucis concernant la carrière d'enseignant sont davantage des sources de perturbation lors de la formation, après l'engagement professionnel : les enseignants sont engagés à partir de conditions très divergentes ; leur recrutement, dans la plupart des pays, ne prête pas à une généralisation commune ou à des normes qui permettent de donner des chances égales à tous ; leur temps de travail est parfois très contraignant ; les responsabilités qu'on leur confie sont très graves, surtout dans le contexte diversifié et hétérogène dans lequel ils exercent l'enseignement ; leur rémunération ne laisse pas toujours déceler de bons espoirs, et plusieurs autres problèmes allant au-delà des propos de cette communication peuvent complexifier leur situation professionnelle.

1.6. L'appropriation des savoirs

Un autre défi, relatif à l'appropriation des savoirs, menace actuellement la formation des enseignants et des formateurs. Ce défi revient sans doute au rapport que la personne en formation doit entretenir avec les savoirs à acquérir et à faire acquérir, surtout que l'accès aux savoirs devient actuellement facile et les moyens si diversifiés. Ceci exige donc de nouvelles données pour élargir la perception des connaissances et systématiser la sélection et le transfert de ces connaissances. Pour cela, des outils d'analyse, des méthodes de travail et des instruments de recherche, difficiles à mettre sur place la plupart des fois, seront indispensables afin que le processus d'intégration des savoirs s'effectue correctement. L'un des outils en vogue actuellement se rapporte aux technologies de l'information et de la communication qui ont fourni aux élèves et aux enseignants à la fois, les moyens de communiquer, de découvrir et d'entrer en contact avec tous les réseaux sur le globe terrestre. Cependant, si l'on prend en considération les différents aspects des moyens de communication et des médias, plusieurs effets pervers

s'imposeront. Placés au centre du processus éducatif comme outil pédagogique et comme matériel d'animation, les médias sont accusés de faire l'objet d'un handicap que les individus vivent depuis plusieurs décennies. Ceci réclame évidemment un effort soutenu de la part de l'école et de la famille pour prévoir les risques qui en découlent, sans toutefois nier le rôle important des concepteurs des médias eux-mêmes.

1.7. Les exigences scolaires

Les exigences scolaires deviennent de plus en plus multiples et diversifiées. Elles évoluent sans cesse, conditionnées par les facteurs sociaux, économiques et technologiques. Parmi ces exigences scolaires, celles qui sont étroitement liées au travail des enseignants déterminent impérativement les objectifs et les contenus proposés pour les formations. Ces impératifs se concrétisent par différentes actions à réaliser auprès des apprenants : assurer un enseignement de qualité reconnue à tous les apprenants ; guider le processus de construction du savoir en adoptant une méthodologie de travail qui prépare l'élève à être autonome ; lutter contre l'échec scolaire et améliorer les acquisitions des élèves ; remédier à l'hétérogénéité et aux différences individuelles en garantissant à tous les élèves l'égalité dans l'éducation et le droit d'apprendre et de réussir dans une perspective démocratique ; concevoir des outils d'évaluation appropriés tout en prévoyant d'autres pour la régulation et la remédiation ; faciliter l'intégration à la vie et au milieu et motiver pour une éducation interculturelle ; créer un sentiment de citoyenneté qui favorise chez les apprenants la tendance à devenir un citoyen du monde.

À travers tous ces contextes, s'esquisse nettement une réalité aux aspects négatifs, car les mutations qui transforment et affectent la vie de l'individu sont redoutables ; ce qui nécessite une mise en garde contre ce flux de défis pour ménager le niveau pédagogique et éviter l'état de crise. Face à cette situation conflictuelle et à ce bouleversement radical de nouveaux paradigmes s'imposent : société de l'information, mondialisation de l'économie, progrès scientifiques et nouvelles technologies sont autant de facteurs qui motivent de profondes réformes dans les programmes de formation.

2. Formation et réforme

Répondant à la question : « Quel programme de formation proposer ? » nous optons pour un programme qui évolue en relation étroite avec les changements culturels et scientifiques (problèmes sociaux, technologies, besoins variés des apprenants). Pour que ce programme puisse atteindre complètement ses objectifs, il importe de prendre en considération plusieurs conceptions et principes qui influencent continuellement le processus pédagogique et aident l'enseignant à mieux s'adapter aux situations nouvelles.

2.1. Le principe de changement et l'évolution de la formation

Si l'on convient que l'innovation, définie comme la réalisation de la nouveauté, va de l'idée à l'action concrète et à la satisfaction du besoin, le changement, limité ou radical, sera le principe de toute innovation. L'introduction de nouveaux éléments dans un contexte déjà structuré sera alors une démarche adéquate pour une formation renouvelée et professionnelle de l'enseignant. Dans cette perspective, l'évolution de la formation initiale et le développement de la formation continue des enseignants, ainsi que la volonté d'apporter une formation théorique issue des recherches les plus récentes et le souci de l'appuyer par une pratique riche et expérimentée seront les principes de base de l'innovation en formation. Il est vrai que les centres d'intérêt des programmes de formation se définissent par les éléments principaux qui composent l'activité pédagogique de l'enseignant ; mais pour assurer, à bon escient, la réussite de n'importe quel programme de formation, il faut garantir sa malléabilité puisqu'avec le changement des paramètres sociaux et culturels, naissent continuellement de nouveaux objectifs et de nouveaux besoins.

2.2. Un nouveau regard envers soi et l'autre

Dans toute formation, le recueil des savoirs ne suffit pas. Il s'agit de privilégier, à vrai dire, l'être sur le savoir. La connaissance de soi s'avère essentiellement comme l'objectif de base d'une réelle formation axée sur le développement personnel : une formation centrée sur la personne, qui prend complètement en compte toutes les composantes intellectuelles, affectives, psychomotrices... de la personne et qui permet de développer la capacité de percevoir ses propres réactions, de rester lucide, de contrôler son propre niveau affectif, de maîtriser ses propres émotions, de supporter une certaine dose d'anxiété et de vivre avec ses problèmes sans en être écrasé.

En effet, au cours de sa formation, le jeune enseignant a besoin de saisir les ressorts inconscients de sa conduite. Certes, des travaux appropriés, centrés sur la vie du groupe, sur l'analyse de soi dans le groupe, permettent pleinement au sujet de connaître ses rôles, ses attitudes et ses mécanismes de défense. Se heurtant aux manœuvres, aux résistances du groupe d'élèves, se situant sans cesse dans les interactions, le jeune enseignant doit adopter des modes d'actions et de contrôle des communications et essayer les moyens de diminuer les tensions sur le plan émotionnel. Il va de soi que, pour être un éducateur, l'enseignant doit être, de toute manière, présent avec ses sensations, sa sensibilité et ses émotions et aussi avec son intellect. Il convient de noter à ce niveau-là, qu'une formation de la personne permet de développer l'attention aux autres, de se prémunir contre les comportements réactionnels auxquels il est si facile de se laisser emporter devant l'agressivité ou l'indifférence des élèves. Il est nécessaire de noter ici que

certaines attitudes se trouvent être d'un poids essentiel ; l'exigence d'un respect manifesté par l'enseignant pour l'élève, d'une authenticité dans sa relation avec les élèves et d'une faculté de sa part de comprendre la signification de l'expérience vécue par l'élève dans la salle de classe, est tout à fait incontestable.

2.3. Une nouvelle optique pédagogique

La méthodologie n'est pas quelque chose de fixe, ni un ensemble de principes rigides et de procédures auxquels l'enseignant doit se conformer. Elle est plutôt un procédé dynamique, créatif et exploratoire qui a lieu de nouveau chaque fois que l'enseignant s'occupera d'un groupe d'élèves. Par suite, une méthodologie d'enseignement n'est pas prédéterminée et ne peut pas être imposée à l'enseignant et à l'élève.

Elle ressort plutôt du processus d'enseignement, sans pour autant croire que l'on ne peut pas planifier et conceptualiser d'avance un enseignement effectif. Sans toutefois demander aux enseignants de devenir tous, nécessairement, de vrais pédagogues spécialisés, il faut que le programme de formation prépare tout de même les futurs enseignants à une qualification pédagogique : connaître les finalités de la pédagogie et ses caractéristiques générales et prendre conscience de la tâche de la didactique.

Parallèlement, des réflexions sur les problèmes généraux de l'éducation aident l'enseignant à s'approprier des finalités éducatives générales qui relèvent des options philosophiques, religieuses et politiques.

2.4. L'adaptation en société

Si l'on rapporte l'action pédagogique à d'autres actions sociales, on se rendra compte facilement qu'il y a action pédagogique quand un individu, un groupe ou une société se donne le projet d'une action consciente et volontaire en vue de la transmission appliquée de savoirs, de conduites, d'attitudes, de valeurs à une ou à des personnes, afin de modifier les comportements, les affects, et les représentations des sujets. En effet, l'action pédagogique implique des moyens internes concernant les pratiques propres à la pédagogie, et aussi des moyens généraux dans le cadre d'une société.

Elle recouvre un double travail : celui d'enseigner, de transmettre des connaissances et une culture et celui d'être un processus libérateur nécessaire qui vise plus profondément une plus grande conscience de soi et du monde ; en un mot, un facteur de conservation sociale. Aucune société moderne ne pourra désormais échapper à la nécessité de planifier un investissement de cette importance. L'éducation qui a pour finalité de propager et de respecter les valeurs, est, en plus, un facteur d'intégration sociale par son aspect conservatif et par sa nature évolutive. Les enseignants doivent donc prendre conscience de leur fonction sociale et l'assumer pleinement. Ils doivent également

prendre conscience de la dépendance dans laquelle ils se trouvent vis-à-vis du système social. En effet, l'enseignant n'intervient pas directement dans la société, mais indirectement par l'intermédiaire des enseignés. C'est un contrat moral très particulier.

2.5. Des objectifs généraux aux objectifs spécifiques

Le programme de formation doit puiser ses objectifs spécifiques dans les objectifs généraux du système pédagogique en général. Ces objectifs se basent, effectivement, sur une philosophie de l'éducation dont les principes émanent plus essentiellement de la pensée politique, sociale et économique de la société, de ses mœurs ainsi que de sa vision future vers une vie meilleure. Une conception des objectifs pédagogiques pour le programme de formation peut être donc définie de la manière suivante : si l'objectif de la pédagogie, en général, est de changer la conduite de l'individu et de la société, l'objectif général de la formation des enseignants est de causer un changement dans les connaissances de l'enseignant, ainsi que dans ses habiletés, ses capacités, ses tendances et sa personnalité, de telle façon qu'il puisse accomplir ses devoirs pédagogiques et sociaux. Distinguons dans cette rubrique :

- Les objectifs d'ordre individuel qui valorisent les valeurs, la dignité personnelle et professionnelle et favorisent les motivations positives envers la tâche d'enseignant ;
- Les objectifs d'ordre cognitif qui mettent en relief le raisonnement scientifique, les méthodes d'organisation, d'évolution et de structuration des programmes ainsi que les habiletés de la recherche pédagogique et scientifique ;
- Les objectifs d'ordre professionnel qui ciblent les situations d'enseignement et l'organisation du contenu d'enseignement ;
- Les objectifs d'ordre social qui garantissent l'intégration dans le groupe et développent la capacité de communiquer avec autrui et de se présenter comme un modèle à suivre pour les citoyens.

2.6. Un enseignement tourné vers l'avenir

Maints éléments novateurs doivent entrer en jeu actuellement pour dynamiser la formation et instaurer un enseignement de qualité tourné vers l'avenir et l'exploration de nouvelles idées et de nouvelles pratiques dans la matière de formation des enseignants. Dorénavant, la formation des enseignants doit passer de l'abstraction quasi-théorique, à l'action et à la concrétisation, en prenant surtout en considération les besoins des apprenants du troisième millénaire pour qui toute innovation est destinée.

En tant que formateur, nous nous sommes interrogés souvent sur les modalités des rénovations à instaurer pour que la formation puisse accompagner les changements en cours dans le monde : quel nouveau profil d'enseignant voulons-nous esquisser ? Quelles compétences doit posséder cet enseignant au terme de sa formation ? Quelles

sont les exigences qui doivent nous guider, nous, les formateurs pour que nos nouveaux programmes de formation ne soient plus une juxtaposition d'éléments revenant à des disciplines et à des stages, proposés sans avoir recours à de nouveaux dispositifs réformateurs et novateurs ? Comment pouvons-nous aussi mettre nos pratiques au service de la formation pour l'améliorer et la faire progresser ?

En nous demandant ce qui vaut la peine d'être appris, nous faisons appel à deux types de valeurs : les valeurs d'intégration sociale et les valeurs de libération individuelle. Il faut donc accorder une large place, dans les contenus des programmes de la formation initiale, aux questions relatives à l'environnement, au dialogue interculturel, à la citoyenneté et au plurilinguisme. La recherche et le développement de nouveaux savoirs entre les instituts de formation ainsi que les échanges d'expériences seront indispensables. Vivre une expérience multiculturelle, échanger des informations, des idées et du matériel pédagogique avec des collègues d'autres pays peuvent être les éléments de base d'une formation nouvelle et émancipatrice.

Les nouvelles exigences du métier d'enseignant appellent des transformations dans l'exercice du métier ; transformations qui permettent aux enseignants de penser autrement leur fonction à l'école. La formation des enseignants doit donc promouvoir le dialogue interculturel comme moyen de renforcer la démocratie dans des sociétés diverses par leur culture, leurs langues, leurs religions et leurs systèmes éducatifs. En effet, maintes innovations didactiques s'imposent continuellement et exigent une vraie formation professionnelle de la part de l'enseignant.

2.7. L'usage des TIC

Les TIC imposent actuellement aux enseignants de maîtriser les outils technologiques, que ce soit pour la recherche documentaire ou pour l'utilisation dans la salle de classe ; d'où la nécessité de former le corps enseignant dans ce domaine. Mais cette formation à l'usage des TIC exige l'appel d'un autre corps d'emploi et requiert un temps précieux qui, normalement, devrait être consacré à l'enseignement. Dans cette perspective, la mise en œuvre d'un programme structuré de formation pédagogique paraît de plus en plus utile et urgente. Quant aux enseignants, il paraît évident que les TIC leur offrent des moyens pour améliorer leur performance et celle de leurs élèves. Elles leur offrent de même la possibilité d'organiser les apprentissages dans des classes de niveau hétérogène.

L'éducation aux médias peut aussi jouer un rôle important au niveau de la construction des modes de pensée et de l'autonomie chez les apprenants qui pourront facilement, s'ils le désirent, amplifier leur apprentissage, et approfondir leurs interprétations, par la découverte et la recherche. Enfin, l'éducation aux médias peut avoir pour fonction la relaxation mentale, la stimulation de l'imagination et les échanges sociaux. Qu'on le

veuille ou non, qu'elle soit une source de motivation ou un handicap, en pénétrant dans la classe, la technologie régénère et transforme nos pratiques éducatives. C'est pourquoi, pensons-nous, il faut donner à l'éducation un sens nouveau. Les défis lancés par les technologies vont continuer à s'accroître. Un jour le problème de leur intégration et de leur prédominance se posera officiellement chez nous. Il faut que les plus clairvoyants parmi les éducateurs, les étudiants et les parents d'élèves, prennent conscience de l'importance des technologies.

Un progrès technique s'impose dans la masse des écoles ; préparons-nous à l'accompagner avec motivation et sans handicap !

2.8. La promotion de la recherche-action

La recherche en Sciences de l'éducation peut orienter la formation des maîtres en proposant des idées et des actions propices au développement de l'intelligence professionnelle des enseignants. La recherche-action est le type de recherche dont l'objectif central consiste à transformer la réalité en utilisant différentes formes d'interventions pédagogiques comme démarche d'investigation. Ce type de recherche implique une intervention de la part du chercheur dans une situation donnée, afin de la faire évoluer vers un autre stade, déterminé d'avance. La recherche-action se présente comme une méthode de recherche qui attache autant d'importance à l'action comme moyen de transformation de la réalité qu'à la recherche comme moyen de connaître cette réalité et de développer la connaissance. La recherche-action peut aussi viser à comprendre la transformation de la réalité et à solutionner des problèmes d'apprentissage ou d'enseignement en apportant des changements dans la réalité pédagogique afin d'en améliorer le fonctionnement. Les problèmes abordés peuvent être spécifiques à une classe précise ou perçus de façon plus générale comme étant largement répandus. Il y a le plus souvent participation de l'enseignant à l'élaboration et à la réalisation de la recherche, avec des degrés d'implication divers. Axée sur la dynamique du changement, cette recherche peut porter sur la production et la mise à l'essai d'outils pédagogiques, sur la production directe du changement et sur l'étude de son processus ou de ses effets. En plus, cette forme de recherche-action est non seulement orientée vers l'amélioration des compétences et l'émergence d'une meilleure compréhension par les co-chercheurs de la dynamique inhérente à cette transformation, mais aussi vers le changement du système lui-même car il est facteur d'aliénation des individus qui le composent. Elle vise à comprendre les perspectives du praticien et à stimuler son développement professionnel afin d'améliorer ses compétences. Comment articuler alors le dégagement propre au travail de recherche et l'engagement nécessaire à l'action pédagogique ? Comment former des enseignants qui puissent participer à des recherches-actions ? La transformation de l'acte d'enseignement par la recherche et les

études s'étendra dans l'axe du temps pour s'adapter à toutes les évolutions et à toutes les techniques nouvellement conçues. En effet, les savoirs n'ont de valeur que s'ils sont utilisables et applicables dans des contextes scolaires spécifiques.

Conclusion

Le désir d'apprendre, les relations humaines, la diversité des individus et des cultures, la dynamique d'une classe, les métiers de l'élève ou de l'enseignant, le fonctionnement d'un établissement, les rapports entre l'école et les familles sont des réalités à multiples facettes, dont aucune science humaine et sociale ne saurait à elle seule rendre compte ; d'où la nécessité d'un changement continu. Tout système d'éducation a sa vision de l'avenir et établit des finalités selon des perspectives envisagées par différents experts en éducation. À travers ses conceptions éducatives, chacun tente de prévoir quels seront les besoins immédiats et ultérieurs des individus et des sociétés et de prévoir un système de valeurs qui puisse aider les individus à s'épanouir et à agir librement.

Les finalités orientent, de même, toutes les forces en interaction au sein de l'école dans le but de promouvoir une éducation régie par les valeurs. Si l'éducation est ce qui permet à l'être humain d'accéder à la culture, elle est de surcroît l'éveil d'une conscience, la réalisation d'une âme saine dans un corps sain. Telle était de tout temps, par définition, la finalité de l'éducation. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'enseigner ce qui unit, mais aussi ce qui libère, le but même de l'enseignement devenant la formation des individus véritablement libres. L'éducation est entrée dans une ère nouvelle. Tout ce que nous voulons modifier chez les apprenants, devrait être examiné en fonction des modifications qui devraient nous toucher, nous, éducateurs et responsables.

Ces exigences qui, normalement, relèvent des responsabilités de la formation continue, doivent trouver leur point de départ dans une formation initiale adéquate. Dans cette perspective, la formation initiale perd de son poids si elle n'accompagne pas les changements en cours. Pour cette raison, les institutions de formation, universitaires ou autres, se trouveront devant la nécessité de perfectionner et même de changer complètement leurs programmes de formation, et ceci en fonction des besoins actuels.

Nous assistons ces temps-ci à un mouvement d'universitarisation générale de la formation, qui réserve une large place aux facultés de pédagogie auxquelles on attribue un rôle primordial dans l'acquisition de savoirs disciplinaires et de compétences pédagogiques : les deux leviers les plus importants dans toute formation initiale. Reste à voir comment faire réussir le passage de la théorie à la pratique qui impose une professionnalisation de la formation des maîtres. L'accréditation des institutions de formation est alors essentielle.

Références bibliographiques

- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ardois, C. (2004). *Former des apprenants responsables*. Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions et nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Broncart, J.-P., & Thurler, M. (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- C.I.V.I.I.C (2002). *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* Rouen : Université de Rouen.
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : Analyse critique des approches française et américaine*. Paris : L'Harmattan.
- Delors, J. (1996). *L'éducation ; un trésor est caché dedans Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Odile Jacob.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Féger, R. (1997). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Québec : Nouvelles AMS.
- Fernandez, J. (1993). *Réussir une activité de formation*. Canada : Saint-Martin.
- Fernandez, J. (1996). *La boîte à outils des formateurs*. Canada : Saint-Martin.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. France : Chronique Sociale.
- Parizeau, M.-H., & Kash, S. (2005). *De l'inégalité dans le dialogue des cultures : mondialisation, santé et environnement*. Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). *Éduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Paris : Erès.
- Thériault, M., & al. (1994). *Coordonner et planifier les enseignements aux groupes multiples et aux grands groupes*. Montréal : les Éditions Logiques.
- Van Zanten, A. (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La découverte.
- Zakaria Abboud, N. (1995). *Formation des enseignants de français langue seconde (recherches théoriques et pratiques pédagogiques) tome 1 : l'enseignant : Personne et carrière*. Liban : Presses Rouhana Chémali.
- Zakaria Abboud, N. (1995). *Formation des enseignants de français langue seconde (Recherches théoriques et pratiques pédagogiques) tome 2 : Pour un nouveau programme de formation au Liban*. Liban : Presses Rouhana Chémali.
- Zakaria Abboud, N. (2007). *Dictionnaire de Didactique : Concepts-clés à l'usage des enseignants*. Liban : Éditions Zakaria.

L'apprentissage du lire-écrire pour tous et la formation continuée des enseignants

Jean-Yves LEVESQUE,
Natalie LAVOIE

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski
Canada

Introduction

Savoir lire et écrire sont des compétences essentielles pour fonctionner adéquatement dans la société et les exigences concernant leur maîtrise ont tendance à devenir de plus en plus élevées (Debeurme, 2006). Dans le monde actuel, le simple décodage de textes n'est pas suffisant pour être considéré comme alphabétisé, il est aussi nécessaire de comprendre plusieurs types de textes et d'utiliser efficacement les informations. La lecture et l'écriture constituent des outils de base nécessaires à la réussite, aussi bien personnelle, scolaire, sociale que professionnelle. De plus, elles préparent et conditionnent l'apprentissage tout au long de la vie. L'absence ou l'insuffisance de la maîtrise de ces compétences représente des causes dramatiques d'inadaptation et de marginalisation auxquelles il est difficile de remédier lorsque la personne est plus âgée.

Au plan international, entre le tiers et plus des deux tiers de la population adulte de plusieurs pays n'atteint pas le niveau minimal de lecture et d'écriture permettant de composer avec les exigences grandissantes de la société (Statistique Canada et OCDE, 2005). Selon les données les plus récentes de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), au Canada, 42 % des adultes éprouvent des difficultés quotidiennes en lecture et en écriture. Par ailleurs, on compterait au Québec plus d'un million d'adultes de 16 à 65 ans ayant une capacité de lecture très limitée qui n'atteignent pas le niveau 3 en compréhension de textes suivis (compréhension et utilisation de l'information contenue dans des brochures, des dépliants, etc.). Cette situation est d'autant plus préoccupante puisque le niveau 3 est considéré comme « le niveau minimal permettant de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes » (Statistique Canada et OCDE, 2005 : 35).⁹⁹

⁹⁹ La littératie est conceptualisée comme un continuum qui reflète une graduation des compétences qu'ont les adultes. Ainsi :

Cette enquête révèle qu'un faible niveau de compétence en lecture et en écriture constitue un handicap important lors de la recherche d'emploi ainsi que pour conserver un emploi.

La conquête des outils transversaux que sont la lecture et l'écriture ne s'effectue pas également d'un groupe d'appartenance à l'autre. Notamment, des différences se manifestent entre les genres et ce sont les garçons qui obtiennent la moins bonne performance. En ce qui concerne plus particulièrement les épreuves de lecture, les filles réussissent mieux que les garçons. Ce constat provient des résultats de l'enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) menée en 2001 par l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire (MEQ, 2003). En outre, en sixième année du primaire, les filles dépassent largement les garçons dans les compétences en écriture. On constate de plus que les écarts observés au primaire dans l'apprentissage de la langue persistent au secondaire, voire s'accroissent (CSE, 1999). Selon Smith et Wilhelm (2002), le plus grand fossé entre les genres se retrouve en lecture et en écriture. Ainsi, au Québec, les écarts de compétences en langage écrit entre les sexes a des répercussions importantes sur le cheminement scolaire des élèves : à la fin du primaire, 25% des garçons contre 17% des filles sont en retard en fin primaire, et en fin secondaire, 40% des garçons comparativement à 26% des filles le sont (MELS, 2004a). Aussi, le milieu socioéconomique d'où les élèves sont issus semble exercer un effet sur ce fossé. Il tend à s'accroître lorsque les élèves proviennent d'un milieu défavorisé (MELS, 2005).

Ce qui précède montre qu'il s'avère capital de veiller à ce qu'au cours de l'enfance et de l'adolescence, les jeunes, tant les garçons que les filles, puissent réaliser les apprentissages leur permettant d'atteindre le niveau de lecture et d'écriture jugé nécessaire pour bien fonctionner dans la société afin d'éviter qu'ils se retrouvent aux prises avec des problèmes d'analphabétisme à l'âge adulte. Ainsi, la formation continuée du personnel enseignant est fondamentale pour s'assurer de sa bonne maîtrise des connaissances théoriques et pratiques et des savoir-faire nécessaires à l'atteinte de cet objectif.

-
- le niveau 1 correspond à de très faibles compétences;
 - alors que le niveau 2 témoigne de faibles compétences;
 - le niveau 3 quant à lui est considéré comme le niveau « souhaité » de compétences pour fonctionner adéquatement dans la société.
 - les niveaux 4 et 5, qui sont toujours regroupés, renvoient à des compétences élevées (Institut de la Statistique du Québec, 2006).

La formation continuée des enseignants par la recherche action: un exemple concernant le lire-écrire chez les garçons

Une recherche action échelonnée sur cinq années a pris naissance en 2002 pour se terminer en 2007 dans trois écoles de milieu rural défavorisé auprès de garçons de 9 à 13 ans (30 élèves en moyenne par année). Le choix d'intervenir à partir de 9 ans dans les écoles ciblées a été légitimé par le constat suivant : les différences de rendement scolaire entre les sexes se manifestent avec davantage d'acuité à partir de la quatrième année du primaire, soit à l'âge de 9 ans . Le projet envisageait de développer des intérêts et des habitudes de lecture et d'écriture chez les garçons par la mise en place de divers dispositifs¹⁰⁰ dans la visée de favoriser leur réussite scolaire. Le présent article veut traiter du déroulement de ce projet et, notamment, illustrer comment la formation continuée des enseignants a été conçue et mise en œuvre avec ouverture et hardiesse.

A- Le partenariat au service de la recherche formation

Tenter de développer des intérêts et des habitudes de lecture et d'écriture chez des garçons qui résident dans des milieux défavorisés où ces activités sont généralement peu utilisées dans les familles constituait un défi de taille qui, pour être surmonté, nécessitait d'une part, la compétences des enseignants et leur ressourcement professionnel et d'autre part, la liaison de plusieurs acteurs. En effet, il a existé dans cette recherche orientée vers la formation et l'action, la volonté de créer, d'entretenir diverses associations de partenaires de provenance et de statut variés et de prévoir le transfert dans d'autres milieux au terme du projet. Ces associations se sont appuyées sur le principe d'appropriation (empowerment), à savoir la valorisation mutuelle des rôles des partenaires dans un projet commun et la reconnaissance réciproque des habiletés et des compétences de chacun.

Premièrement, la recherche formation des enseignants a été générée par la rencontre de personnes¹⁰¹ issues de trois entités scolaires : des écoles (3), une commission scolaire et une université. Dans un mouvement continu de planification, d'action, d'observation et de réflexion, régulièrement, tous les acteurs impliqués se sont efforcés d'acquérir un langage, de développer des pratiques, des outils communément partagés en s'appuyant sur leurs acquis antérieurs et en fonction de leur projet centré sur le lire-écrire des

¹⁰⁰ Certains dispositifs de lecture et d'écriture ont été choisis pour leur influence bénéfique mise en évidence dans le cadre d'autres programmes de recherche recensés, d'autres dispositifs ont été développés, discutés et expérimentés au cours du déroulement de la recherche. Ces dispositifs et les procédures qui y sont associées ne sont pas décrits ici en détails mais feront l'objet d'une publication ultérieure.

⁶² 3 Écoles (deux écoles primaires et une école secondaire) : trois directions, dix enseignantes en moyenne par année, trois orthopédagogues.

Commission scolaire : une personne ressource animatrice des rencontres.

Université : deux professeurs, une assistante, une étudiante du programme de maîtrise en éducation.

garçons. Il a existé certes dans ce processus, une volonté commune de co-opération mais, comme tous les partenaires provenaient d'univers institutionnels dont les habitus se déployaient différemment, comme se manifestaient des différences de conceptions et de pratiques individuelles concernant l'enseignement /apprentissage du lire-écrire, la coopération en a été fragilisée. Elle a donc dû être travaillée et sa manifestation véritable a tenu beaucoup plus d'une réalité en devenir. L'« empowerment » est devenu en soi un objet d'apprentissage pour les partenaires. Il a exigé le développement d'une attitude empathique de chacun envers chacun, l'apprentissage du partage équitable de la prise de parole, la mise en valeur des savoirs et des compétences de chaque personne et un retour récurrent à l'essence même de la création du groupe. Ainsi, la maxime « qui s'assemble se ressemble » est devenue tout à fait pertinente et est venue temporiser certains échanges, notamment entre les enseignants de l'ordre primaire et ceux de l'ordre secondaire, au cours desquels le rapport aux différences pouvait prendre le pas sur la ressemblance de leurs intentions et conduire à des impasses. Ce partenariat est demeuré au début de chaque nouvelle année une voie de travail, a fortiori à reconstruire graduellement, puisque pour des motifs de nature institutionnelle, syndicale, professionnelle ou personnelle, de nouveaux participants s'ajoutaient à l'équipe de travail et d'autres avaient quitté.

En second lieu, un partenariat fort inhabituel a été généré pour cette recherche formation des maîtres. Il s'agissait d'inscrire leur formation continuée dans l'institution d'une synergie entre le secteur de la formation des jeunes et celui de la formation des adultes. Au Québec, les apprentissages de niveau primaire et secondaire relèvent de deux secteurs de formation, celui de la formation des jeunes de 5 à 16 ans et celui de la formation des adultes ensuite. Or, ces deux milieux constituent des univers séparés qui possèdent leurs propres cultures, leurs orientations, leurs savoir-faire, etc. À tous les échelons du système de l'éducation, les structures, les infrastructures et les activités qui sont inhérentes à ces deux secteurs d'études sont détachées. Or, en ce qui a trait au lire-écrire, ces lieux distincts de formation ne poursuivent-ils pas la même finalité, soit celle que chaque citoyen puisse acquérir les compétences nécessaires pour s'actualiser pleinement au plan individuel, social et professionnel ? Pour les jeunes, l'objectif étant qu'ils aient acquis, au sortir de l'école, le maximum de compétences à utiliser ces outils intellectuels de base et pour les adultes, celui de compléter, ou perfectionner leurs savoirs, voire refaire des apprentissages qui n'ont pu se réaliser dans le courant de leur première formation. Par conséquent, accompagner les garçons dans le développement d'habitudes de lecture-écriture et les stimuler à y prendre goût et intérêt est passé dans cette recherche action formation par le rapprochement de la formation des jeunes de

celle des adultes. C'est ainsi qu'un organisme¹⁰² qui a pour mission l'alphabétisation des adultes est devenu partenaire du milieu scolaire primaire et secondaire et a joué un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de cercles de lectures entre des pères et leurs fils. Ce type d'association collaborative a pris par ailleurs tout son sens dans une meilleure assurance de transférabilité des dispositifs mis de l'avant par le biais de la recherche formation des enseignants, spécialement dû au fait qu'a été associé un organisme qui existait indépendamment du projet. Ainsi, non seulement des enseignants de niveau primaire et secondaire s'assoiaient à la même table, événement qui s'avérait particulièrement novateur, pour échanger sur une problématique commune et se former à intervenir ensemble autrement pour améliorer le sort des garçons en lecture-écriture, et ce accompagnés par des enseignants universitaires, mais désormais, une enseignante à l'éducation des adultes se joignait à eux. Ce mixage audacieux de cultures enseignantes a constitué une originalité de la formation continuée vécue, par la rupture avec la formation traditionnelle par castes.

Autre projet partenarial associé à ce projet, peut-être aura-t-il été le précurseur d'autres initiatives québécoises ou d'ailleurs, celui relatif à la collaboration entre les enseignants et les familles et dans le prolongement de celle-ci, entre les pères et leurs garçons en participant à des cercles de lecture. L'anticipation de ce partenariat a eu un double appui. D'une part, une recension d'écrits avait mis en évidence les résultats positifs des cercles de lecture¹⁰³ en milieu scolaire (Brown, 2002; Daniels, 2005,2001 ; Giasson, 2003 ; Mc Mahon et Raphaël, 1998, 1994 ; Wiggins, 2000) et des programmes de littératie familiale¹⁰⁴ (Finke et Edwards, 1997 ; Hansen-Kreming et Mizokowa, 1997 ; Neuman, 1995) sur la motivation des élèves face à la lecture.

Les enseignants en avaient été informés dès les premières rencontres destinées à mettre en piste des orientations et des pratiques pour soutenir le développement d'intérêts et de pratique de lectures chez les garçons. D'autre part, une relation avait été établie dans la littérature scientifique entre le manque de motivation des garçons envers la lecture et le manque de modèles masculins de lecteurs auxquels ils sont exposés (CSE, 1999; MELS, 2004b) et il y avait absence de corpus de données de recherche relatif à des expériences

¹⁰² Une formatrice en alphabétisation des adultes s'est jointe à l'équipe.

¹⁰³ Cercle de lecture : tout dispositif qui permet aux participants, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes littéraires (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003).

¹⁰⁴ Littératie familiale : nombreuses façons avec lesquelles les familles développent et utilisent leurs capacités de lecture et d'écriture pour accomplir des tâches et des activités quotidiennes. Il s'agit aussi d'activités de lecture et d'écriture que les adultes font à domicile pour différentes raisons ainsi que des discussions des adultes en matière d'alphabétisation, du fait qu'ils peuvent servir de modèles de comportement en alphabétisation au foyer. (Thomas, 1998). Les programmes de littératie familiale consistent en un vaste éventail d'initiatives qui reconnaissent le rôle de la famille dans l'alphabétisation de ses membres et qui visent à aider les familles à s'alphabétiser et à obtenir des ressources en ce sens (Gaudet, 1994).

de lecture spécifiquement entre des pères et leurs fils. Force est de souligner que les premiers échanges entourant ce désir d'appeler les pères et non pas les mères comme il est « normalement » observé, a soulevé au sein de notre petite communauté de chercheurs-praticiens et de praticiens-chercheurs, de très vives réactions et discussions. Comment pouvait-il être réaliste, à plus forte raison dans des localités de milieu défavorisé où la lecture particulièrement pour les pères n'est pas une activité très prisée, où plusieurs peuvent vivre eux-mêmes avec des problèmes d'analphabétisme, où certains travaillent à l'extérieur, où très peu de parents s'aventurent dans l'enceinte de l'école pour participer à des rencontres, d'envisager des pères prendre part à la réalisation de ce projet ? Au cours de nos rencontres de recherche action formation, tous les obstacles furent évoqués, notamment par le personnel enseignant. Mais aussi, diverses pistes pour lever ces obstacles ont été explorées et mises à exécution. Consultés sur la question, les garçons en ont parlé à leur père soutenus par leur enseignant en processus de changement dans sa manière de se représenter la contribution des pères dans le soutien de leur fils. Lettre en écriture simple accompagnée d'illustrations acheminée simultanément aux pères et à leurs fils, contacts téléphoniques et rencontre des pères puis rencontre des dyades pères-fils : de nouveaux partenaires devenus prêts à s'engager¹⁰⁵. Un défi sans précédent dans ces milieux relevé avec succès, de là en retirer que la réussite d'un tel exploit réside en premier lieu dans une foi inébranlable de sa capacité de réussir et impérativement ensuite dans la mobilisation des compétences et des ressources des partenaires. Ainsi, cette expérience nous a appris que la formation continuée des enseignants, lorsqu'elle est intimement liée à la résolution de problématiques d'élèves, passe impérativement par des pauses leur permettant de réfléchir au possible d'apparence impossible, aux incertitudes pouvant questionner leurs certitudes, aux préjugés qui les habitent. Ce type de réflexion, nous semble-t-il, s'avère l'une des conditions obligée du changement véritable, de la pratique innovante en pédagogie.

B- Etre des modèles face aux garçons : une préoccupation au centre de la formation

L'anticipation que les garçons puissent progressivement s'intéresser avec plus d'enthousiasme à la lecture et à l'écriture, qu'ils en fassent une activité quotidienne appréciée, a conduit les acteurs à se positionner dans le foisonnement de dispositifs possibles susceptibles d'actualiser à moyen et à long terme cette finalité de recherche. Il fallait dès lors inventorier, choisir, voire créer des dispositifs à être utilisés directement auprès des élèves en visant prioritairement les garçons, mais aussi et surtout, être guidés par des concepts mutualisés. L'un de ces concepts à faire unanimité, le modelage : être des modèles de lecteurs et de scripteurs, se donner, s'exposer en modèle aux garçons.

¹⁰⁵ Dix-huit personnes, soit neuf dyades pères-fils ont participé pendant trois mois à des cercles de lecture. Une expérience qui a été renouvelée l'année suivante.

Deux composantes du concept de modelage se sont dégagées à l'examen de certains écrits et auxquelles les membres de l'équipe ont adhéré: d'une part, les garçons devaient voir des adultes modèles s'intéresser eux-mêmes à la lecture et à l'écriture, et, d'autre part, ils devaient être des témoins observateurs de l'explicitation verbale, par l'enseignant modèle, des étapes et des stratégies implicites au processus de réalisation d'une tâche d'écriture ou de la correction des textes.

Relativement à la première composante, afin de favoriser chez les garçons l'éveil au projet d'acquiescer des habitudes de lecture, les rencontres de formation ont conduit à introduire deux formes de modelage dans les classes : la lecture à haute voix et la lecture personnelle par l'enseignante et la lecture à haute voix par des hommes.

Ainsi, deux fois par semaine, dans toutes les classes, primaires et secondaires, les enseignants ont lu aux élèves un livre¹⁰⁶, un texte, un article ou tout autre document écrit pendant une quinzaine de minutes. Pour que cette activité soit réalisée avec rigueur tout en laissant place à l'imagination de chacun, une démarche commune a été élaborée et suivie. Ajoutons que la période de lecture à haute voix a été intégrée à la planification hebdomadaire de la classe et n'a pas été une activité destinée à récompenser les élèves pour leur bon travail ou leurs comportements appropriés. L'action modélisante de l'enseignant s'est également retrouvée au moment de la lecture personnelle en classe. De deux à trois fois par semaine, les élèves ont lu un livre de leur choix pendant une période de quinze minutes consécutives. Ces moments sont devenus des occasions pour les enseignants de se consacrer eux-mêmes à des lectures et d'être un sujet d'observation pour les élèves de leurs comportements de lecteur. Ainsi, évitaient-ils de se consacrer à une autre tâche (corriger des copies, planifier des leçons, préparer des examens, etc.), au cours des périodes de lecture personnelle.

Aussi, comme les garçons sont exposés surtout à des modèles féminins d'enseignants et de lecteurs et qu'ils tendent à concevoir la lecture comme une activité féminine (Boucard et St-Amand, 1997 ; Schwartz, 2002), le modelage de l'entraînement aux habitudes de lecture s'est fait par la venue dans les classes de lecteurs masculins pouvant représenter une personne significative pour les élèves. Ainsi, à plusieurs reprises pendant l'année scolaire, des hommes ont fait la lecture aux élèves. Il pouvait s'agir d'un autre enseignant, d'un élève plus âgé, d'un père ou d'une personne du milieu¹⁰⁷.

L'éveil au projet de pratiques d'écriture chez les garçons se révélait être d'autant plus périlleux que pour la lecture, certains de ceux-ci étant en effet particulièrement réfractaires à la tâche¹⁰⁸. À cet égard, nous avons oeuvré à deux niveaux : premièrement, les enseignants ont instruit les élèves de la structure des textes narratifs et informatifs en écrivant devant eux des textes ou des tronçons de textes ; deuxièmement, ils se sont donnés en modèle pour la révision des textes. Il fallait que les enseignants s'exercent à la transparence, s'efforcent de rendre explicite par l'exemple et par la parole tout raisonnement implicite en démontrant les étapes de la réalisation de la tâche, en exposant les types de questions à se poser, de commentaires méta-graphiques¹⁰⁹ (Morin, 2002) et méta-cognitifs à se formuler. Dans la foulée des travaux de nature cognitivo-constructiviste de Ferreiro (2000) et de Besse (2000), la démarche inédite de modelage de la structure et de la révision des textes élaborée, a tenté

¹⁰⁶ Les types de livres ont varié d'un mois à l'autre. Par exemple, les albums, les textes informatifs puis les contes et légendes ainsi que les romans ont été utilisés.

¹⁰⁷ Entre autres situations fort appréciées des jeunes, l'entraîneur de « foot » a été réquisitionné notamment pour les élèves de niveau secondaire. Il a pu ainsi leur démontrer qu'outre le sport, la lecture faisait partie intégrante de sa vie.

¹⁰⁸ Des enseignants ont mentionné que certains garçons se refusaient à écrire sachant par avance qu'ils feraient trop de fautes.

¹⁰⁹ Activités mentales destinées à comprendre et à expliciter les traces graphiques. Commentaires réflexifs que se fait le scripteur sur ses écrits. Les commentaires méta-graphiques expriment l'état des connaissances du scripteur sur le système d'écriture.

de faire découvrir aux garçons que leurs écrits avaient un pouvoir d'intérêt parce qu'ils constituaient des archives conduisant à un rapprochement de la norme, l'intention pédagogique ayant été de redonner à plusieurs le sentiment de capacité perdu au fil des ans . Cette posture épistémologique révolutionnaire a été longuement discutée avec les enseignants puisqu'ils examinaient les textes des élèves selon leurs habitudes traditionnelles, soit en y jetant un regard face à leur écart aux normes du système d'écriture.

Conclusion

Dans ce projet, la présence de plusieurs cultures enseignantes (enseignement primaire, secondaire, éducation des adultes, formation universitaire), et l'intégration de la famille et de la communauté ont relevé d'une conception de la formation continuée des enseignants fort différente des pratiques conventionnelles. L'association de partenaires de provenances et de statuts divers qui ont participé à ce projet commun, caractérisée par la complémentarité, l'interdépendance et la reconnaissance des compétences de tous vers l'atteinte d'un objectif commun, est venue briser l'isolement courant des membres d'institutions différentes. De plus, notre expérience montre que lorsque la formation continuée est enchâssée dans une démarche de recherche action, les connaissances générées tout au cours de son déroulement sont mises en application par les enseignants. Les retombées de la recherche se manifestent alors quotidiennement et le transfert des connaissances est assuré. C'est bien dans un mouvement d'agglomération de la recherche et de l'action, dans un va-et-vient entre la théorie et la pratique, en ayant recours au partenariat transculturel et transinstitutionnel, que la formation continuée des enseignants a pris un sens tout à fait nouveau.

Références bibliographiques

- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris. Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Belgique : Magnard.
- Bouchard, P., & St-Amand, J.-C. (1997). Les filles aiment mieux l'école que les gars : pas surprenant qu'elles réussissent mieux! *Bulletin du Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES)*, Université Laval, septembre-octobre.
- Brown, B.A. (2002). *Literature circles in action in the middle school classroom*. Georgia College and State University. Service de reproduction ERIC N° ED 478 458.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, Panorama*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/panorama/99-11/gar-fil.htm>.
- Daniels, H. (2001). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading group (2nd ed.)*. York, USA : Stenhouse Publishers. <http://www.literaturecircles.com>.
- Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Adaptation par Éline Turgeon. Montréal : Chenelière Éducation.
- Debeurme, G. (2006). *Difficultés d'apprentissage en écriture*. <http://www.adaptationscolaire.org/themes/diec/presdiec.htm>.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.

- Finke, J., & Edwards, B. (1997). Teacher Education Students's Insights From Intergenerational Literature Circles. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), 367-378.
- Gaudet, A. (1994). *La famille et l'alphabétisation*. Montréal : Fondation québécoise pour l'alphabétisation.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Hansen-Krening, N., & Mizokawa, D. (1997). Exploring ethnic-specific literature: A unity of parents, families, and educators. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (3), 180-190.
- Institut de la Statistique du Québec (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Québec : Institut de la Statistique du Québec, Gouvernement du Québec.
- McMahon, S.I., & Raphael, T.E. (1994). Book Club : An alternative framework for reading. *The Reading Teacher*, 48(2), 102-117.
- McMahon, S.I., & Raphael, T.E. (1998). Book club : An alternative framework for reading instruction. In C. Weaver (Dir.), *Practicing what we know, informed reading instruction*. (p. 352-374).
- Urbana, National Council of teachers of English. Service de reproduction ERIC N° ED 461 098.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2003). *Résultats obtenus en 2001 par les élèves québécois de dix ans*. Direction de la sanction des études, Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).
- Ministère de l'Éducation du loisir et du sport, Gouvernement du Québec. (2004a). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2004*. Secteur de l'information et des communications.
- Ministère de l'Éducation du loisir et du sport, Gouvernement du Québec. (2004b). *La réussite des garçons des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse.
www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Ministère de l'Éducation du loisir et du sport, Gouvernement du Québec. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*. Analyse exploratoire.
www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et la première année du primaire*. Sainte-Foy, Québec : Université Laval.
- Neuman, S.B. (1995). *Families Reading Together: Adult Education Students and their Preschool Children*. Rapport de recherche. Philadelphia: Temple University.
- Schwartz, W. (2002, August). Helping underachieving boys read well and often. *ERIC Digest*, 176, 3-4. Service de reproduction ERIC N° ED 467 687.
- Smith, M.W., & Wilhelm, J.D. (2002). *Reading don't fix no chevys : Literacy in the lives of young men*. USA: Heinemann. Service de reproduction ERIC N° ED 464 332.
- Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa et Paris : Ministère de l'Industrie et OCDE.
- Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Thomas, A. (1998). *L'alphabétisation familiale au Canada : Profils de pratiques efficaces*. Soleil publishing inc.
- Wiggins, J. (2000). *The Effects of Peer Discussion on Intermediate Student's Level of Comprehension in Written Response*. Rapport de recherche. Washington : Western Washington University.

La formation continue des enseignants du primaire au Cameroun : une expérience des cadres chargés de la supervision pédagogique dans les écoles

Salomon TCHAMENI NGAMO
INJS de Yaoundé
Cameroun

Résumé

Aujourd'hui, la Formation Ouverte À Distance (FOAD) est l'un des principaux moyens qui favorisent la formation continue de nombreux enseignants des pays du Sud. Ce dispositif assure particulièrement le développement professionnel des enseignants du supérieur et du secondaire. Au niveau de l'enseignement primaire, la formation continue des enseignants en exercice est le plus souvent dévolue aux conseillers et aux inspecteurs pédagogiques. Comment s'opère donc la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun ?

La présente communication a pour objectif de répondre à cette préoccupation. Grâce à une méthodologie empirique basée essentiellement sur l'analyse des discours et des situations pédagogiques observées lors des visites d'inspection dans les écoles, ce texte met en évidence les défis majeurs de la formation continue des enseignants de l'éducation de base sur le terrain. En outre, le texte retrace la politique de formation initiale et continue mise en place par les autorités du système éducatif camerounais et fait voir les principales stratégies adoptées par les cadres chargés de la supervision pédagogique des enseignants dans les classes afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Introduction

Les cycles de l'enseignement maternel, primaire et normal constituent le socle du système éducatif camerounais qui comprend deux sous-systèmes : les sous-systèmes anglophone et francophone. L'importance qui leur est accordée se traduit par l'existence d'un ministère de l'éducation de base (MINEDUB) dont les missions sont orientées dans trois principaux axes :

- Les études et la recherche sur les méthodes les plus appropriées pour l'éducation de base ;
- L'organisation et la gestion des cycles de l'enseignement maternel, primaire et normal ;
- La gestion et la formation continue des enseignants et des auxiliaires de l'enseignement.

Du fait de l'évolution de la société et des nombreuses innovations pédagogiques qu'entraînent la recherche scientifique, la formation d'un enseignant doit être permanente. En lien avec le troisième axe sur la politique de formation initiale et continue mise en place par les autorités du MINEDUB, le présent texte a pour objectif de mettre en relief les défis de la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun et les différentes stratégies adoptées par les inspecteurs de pédagogie et les cadres chargés de la supervision pédagogique en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. Le texte s'articule autour des principaux points suivants :

- 1- Le contexte de la formation initiale et continue des enseignants du primaire.
- 2- La méthodologie.
- 3- Les défis observés et les stratégies adoptées pour y faire face.
- 4- La conclusion.

Le contexte de la formation initiale et continue des enseignants du primaire

La formation initiale

Le recrutement

La formation initiale des enseignants du primaire au Cameroun est assurée par les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). Ces écoles sont placées sous la tutelle du MINEDUB. Chaque année, le ministère organise un concours de recrutement des élèves-maîtres ouvert à trois catégories de candidats, notamment les personnes titulaires du baccalauréat de l'enseignement général, du probatoire de l'enseignement général (diplôme obtenu à l'issue de la classe de première), et du brevet d'étude du premier cycle de l'enseignement secondaire général (BEPC) obtenu à l'issue de la classe de troisième.

La durée et le programme de formation

La durée de la formation dans les ENIEG dépend du diplôme académique dont est titulaire l'élève-maître. Elle est de trois ans pour les titulaires du BEPC, de deux ans

pour les détenteurs du probatoire et d'un an pour les titulaires du Baccalauréat. Les programmes de formation comportent, d'une part, l'étude générale classique des spécialités à enseigner avec leurs méthodes d'enseignement, et d'autre part, les études des sciences de l'éducation. Le tableau 1 ci-dessous donne une idée globale du volume horaire et du contenu des programmes par cycle de formation des instituteurs de l'enseignement général.

Tableau 1: Volume horaire et programme de formation des élèves-maîtres au Cameroun

| Niveaux | Formation théorique (sciences de l'éducation, disciplines à enseigner et méthodes) | Formation bilingue (anglais et français) | Formation pratique (stages, simulation en classe) | Volume horaire total |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------|
| BEPC (3 années de formation) | 2560 h | 480 h | 864 h | 3904 h |
| Probatoire (2 années de formation) | 1696 h | 320 h | 576 h | 2592 h |
| Baccalauréat (une année de formation) | 864 h | 160 h | 288 h | 1312 h |

Les leçons théoriques sont enrichies par une formation pratique effectuée dans les écoles « primaires d'application » ou « écoles annexes », établissements scolaires publics rattachés aux ENIEG. En dehors de la formation des jeunes écoliers dont elles ont la charge, les écoles annexes ont pour mission d'accueillir les élèves-maîtres en stage pratique. Pendant leur séjour, ceux-ci s'exercent à la préparation et à la direction des activités d'apprentissage, sous l'encadrement des maîtres d'application, instituteurs spécialement recrutés pour leur grande culture professionnelle. Le diplôme obtenu à l'issue des études à l'ENIEG est le certificat d'aptitude à l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP).

La formation continue

Les structures officielles de formation continue

Les instances officielles responsables de la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun s'arriment à l'organisation administrative du pays qui comprend une inspection générale de pédagogie à l'échelle nationale, des inspections pédagogiques

provinciales, des délégations départementales, et des inspections d'arrondissement ou de district de l'éducation de base.

Une inspection d'arrondissement de l'éducation de base peut avoir sous sa tutelle une trentaine d'écoles en zone rurale ou un nombre plus élevé d'écoles en zone urbaine¹¹⁰. Dans chaque arrondissement, le personnel enseignant est regroupé en unités d'animation pédagogique (UNAPED). Chaque UNAPED est constituée d'enseignants de 8 écoles en moyenne qui sont regroupées selon leur proximité géographique. Par ailleurs, l'ensemble des enseignants d'une école forment une cellule pédagogique (CEPED). L'ensemble des enseignants de tout un arrondissement ou d'un district (c'est-à-dire toutes les UNAPED) de l'arrondissement ou du district forment un **bassin pédagogique**. Les CEPED, les UNAPED et les bassins pédagogiques constituent les cadres d'activités d'assistance pédagogique sur le terrain¹¹¹.

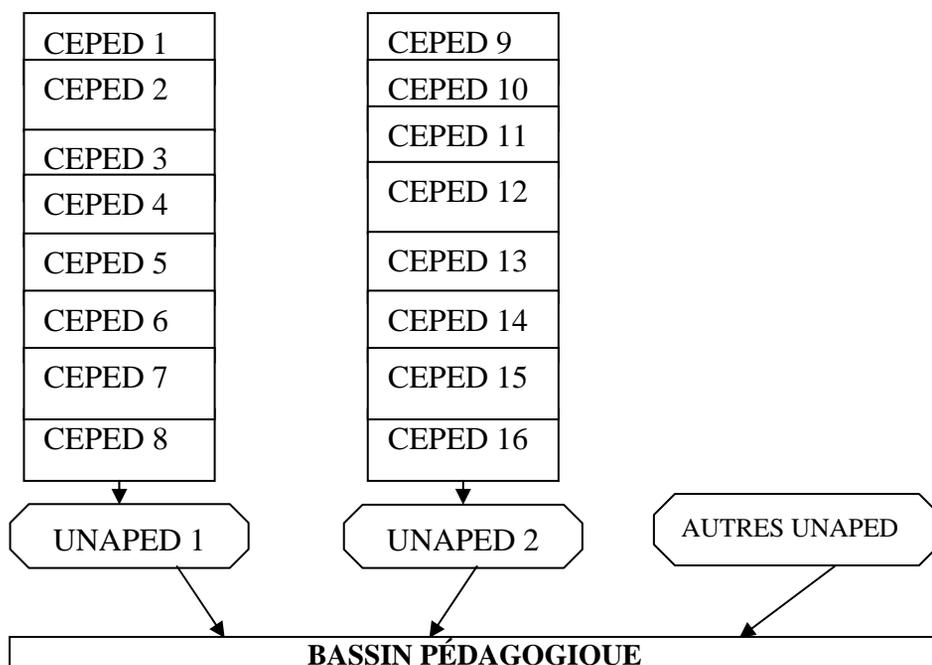


Figure 1 : Organisation des cadres d'activités de formation continue à la base.

¹¹⁰ Source : Carte scolaire IAEB de Mfou et carte scolaire IAEB de Yaoundé dans la province du Centre.

¹¹¹ Un département compte autant de bassins pédagogiques que d'inspections d'arrondissement ou de districts. Le nombre de CEPED regroupés dans une UNAPED peut diminuer ou augmenter selon le nombre d'écoles ouvertes par l'inspection d'arrondissement.

Les activités de formation continue

Elles sont les suivantes :

- *Les séminaires, les conférences et les stages nationaux.* À l'échelle nationale, ils sont organisés par l'inspection générale des enseignements qui bénéficie parfois de l'appui technique des organismes de coopération. L'objectif des séminaires organisés à l'échelle nationale est de vulgariser les nouveaux principes et méthodes didactiques adoptés ou de renforcer leur acquisition. Le public cible est constitué des inspecteurs provinciaux de pédagogie (IPP), des inspecteurs départementaux de l'éducation de base (IDEB) des inspecteurs d'arrondissement de l'éducation de base (IAEB), des directeurs et chefs de service des études et des stages des ENIEG. Toutefois, ces séminaires peuvent aussi s'adresser directement aux directeurs et maîtres d'écoles ;
- *Les séminaires provinciaux* (stages et conférences). Au niveau des provinces, les séminaires de formation sont organisés par les inspections provinciales. Le public cible est alors constitué des IAEB, des IDEB, des directeurs et chefs de service des études et des stages des ENIEG ;
- *Les journées pédagogiques.* Elles sont organisées au moins une fois par an au niveau départemental. Elles durent deux jours et regroupent les directeurs d'écoles et animateurs de niveau de tous les bassins pédagogiques du département. L'objectif de ces journées est non seulement de vulgariser ou de renforcer l'acquisition des nouveaux principes et méthodes didactiques, mais aussi de trouver des solutions aux difficultés exprimées ou recensées chez les enseignants. Les enseignements et les activités sont coordonnés par les IPP assistés de conseillers pédagogiques ;
- *Les animations pédagogiques au sein des UNAPED.* Elles sont assurées par l'inspecteur d'arrondissement ou de district et des cadres de supervision pédagogique et du bilinguisme. Le public cible est constitué de tous les instituteurs et directeurs des écoles qui forment l'UNAPED. Les animations pédagogiques se déroulent dans chaque UNAPED une fois par trimestre et durent une journée. Les exposés, les débats, les leçons de démonstration et les discussions portent sur les nouvelles méthodes adoptées par les autorités éducatives, et sur les difficultés d'ordre pédagogique recensées auprès des enseignants ;
- *Les leçons collectives et les leçons modèles.* Ces deux activités se tiennent au sein des cellules pédagogiques ou CEPED. Les leçons modèles sont préparées et présentées par le directeur de l'école. La fréquence indiquée est d'une fois par semaine¹¹² lorsque le directeur, en plus de ses fonctions est chargé d'une classe. Si ce dernier n'est pas responsable d'une classe, la fréquence de ces leçons sera de 3 fois par semaine. Cependant, les rapports consultés au niveau de l'inspection indiquent que les directeurs

¹¹² Voir Guide du Directeur de l'école primaire Camerounaise.

ne présentent pas plus d'une leçon par mois. Les leçons collectives sont préparées par les maîtres sous la direction d'un de leurs collègues désigné animateur de niveau. Présentée par l'un des instituteurs devant l'ensemble du personnel enseignant et du directeur, la leçon collective est suivie d'observations et de discussions. La fréquence indiquée est d'une leçon collective par mois. L'inspecteur d'arrondissement, de district ou les cadres de supervision pédagogique assistent à ces leçons de démonstration lorsque leurs emplois de temps le permettent. Les visites d'écoles et les inspections des directeurs d'écoles offrent l'occasion de déceler les difficultés des enseignants et de leur donner des conseils verbaux et écrits.

Matériel didactique produit (extraits)

Diversifié, le matériel didactique produit est, entre autres, constitué de :

- Guides pédagogiques et ouvrages de référence à distribuer sur toute l'étendue du territoire ;
- Recueils de conseils d'instruction et d'expériences à caractère pédagogique ;
- Fiches pédagogiques modèles à distribuer dans toutes les écoles du département, de l'arrondissement ou du district ;
- Fiches pédagogiques à acheminer à l'inspection d'arrondissement ou de district pour avis avant leur distribution au sein de l'école.

Méthodologie

Pour mettre en évidence les principaux défis liés à la formation continue des enseignants du primaire sur le terrain, nous avons bénéficié de la collaboration des cadres totalisant 7 à 10 années d'expérience sur le terrain.

Il s'agit notamment des responsables chargés de la formation continue des maîtres et de la supervision pédagogique au niveau provincial, départemental et des arrondissements du ministère de l'éducation de base. Grâce au témoignage et au soutien apporté par ces cadres, l'analyse de plusieurs documents administratifs comme les rapports d'activités trimestriels des directeurs d'écoles, les rapports de réunions à caractère pédagogique au sein des CEPED a été possible.

Défis observés et stratégies adoptées pour y faire face

Les difficultés recensées sont relatives à la formation initiale et continue des cadres formateurs, à la gestion des classes à plusieurs cours, à l'organisation des activités d'apprentissage en classe, et à l'enseignement de la deuxième langue par le maître titulaire.

Le non-respect des quotas horaires de la formation initiale et continue des cadres formateurs

L'un des manquements observés sur le terrain est le non-respect des quotas horaires attribués aux différentes disciplines de formation des formateurs. Un cadre chargé de la supervision pédagogique relève par exemple que la «*38e promotion des professeurs des écoles normales d'instituteurs (PENI) formée à l'ENS de Yaoundé entre 1997 et 1999 n'a eu droit qu'à deux séances de deux heures de cours d'administration de l'éducation* ». Durant leur formation, plusieurs enseignants n'ont pas reçu les cours de supervision pédagogique tel que prévu par les programmes. Pourtant, comme le souligne un superviseur pédagogique «*de nombreux lauréats de notre promotion ont été affectés comme cadres chargés de la supervision et de l'assistance dans les LAEB* ».

Pour acquérir des aptitudes et améliorer leurs compétences dans le domaine, les doivent s'octroyer la documentation nécessaire, et profiter surtout de l'expérience des inspecteurs d'arrondissement retrouvés sur le terrain.

La gestion des classes à cours multiples

Au Cameroun, et particulièrement en zone rurale, l'obsolescence des bâtiments et le nombre insuffisant d'enseignants dans certaines écoles conduisent le directeur à regrouper dans une même salle de classe des élèves de cours différents et sous la responsabilité d'un enseignant. On retrouvera par exemple des élèves de CMI et du CMII dans une même salle de classe. Les enseignants alors formés pour tenir des classes à un cours éprouvent des difficultés à organiser l'exécution des programmes et à maintenir la discipline en classe.

- Organisation de l'exécution des programmes. Pour résoudre cette difficulté, il est de prime abord conseillé aux directeurs de ne regrouper que les cours qui se suivent et de préférence celle du même niveau. Par exemple, SIL-CP ou CE1 et CE2 ou encore CM1 et CM2. Ensuite, en début d'année scolaire, le cadre chargé de la supervision pédagogique, en concertation avec les directeurs et les instituteurs concernés, procède à une relecture des programmes en vue de 1) dégager les leçons à faire en commun, 2) prévoir les leçons complémentaires à donner aux élèves du cours supérieur. Enfin, le maître devra prévoir des exercices propres à chaque cours.

- Maintien de la discipline en classe. Ce problème se pose lorsque le maître travaille avec les élèves d'un cours sur un thème qui n'est pas commun. Dans ce cas, il est recommandé de proposer aux élèves désœuvrés des activités individuelles comme la recherche de fautes dans un texte, la reproduction de schémas, croquis, cartes, copies, les activités de dessin, les lectures silencieuses, etc.

L'organisation des activités d'apprentissage en classe

Les activités d'apprentissage sont préparées sur des fiches pédagogiques qui présentent entre autres, les objectifs d'apprentissage, le canevas à suivre avec des précisions sur les activités du maître et sur celles des élèves. De façon générale, la démarche pédagogique en vigueur vise à permettre aux élèves de construire leur savoir à travers la résolution d'un problème. Plusieurs phases sont recommandées, mais, il est fréquent de constater pendant les inspections que des enseignants ont du mal à les suivre. Par exemple, les enseignants sont enclins à transcrire au tableau des textes contenant les notions à faire acquérir aux enfants. Après quelques explications sur les points que le maître juge difficile à comprendre, les élèves sont invités à recopier le texte dans leur cahier pour l'apprendre par cœur. De façon plus précise, les difficultés des maîtres se résument en deux questions :

- **Comment formuler la situation-problème ?** Le maître devra s'inspirer des faits qui ont du sens pour les enfants. Ce sont les faits tirés de l'actualité et du vécu quotidien des élèves. Exemple : évoquer le repas de la veille pour introduire la question qui servira de prétexte à l'étude de l'appareil digestif ou les phénomènes de leur environnement proche comme l'observation et la description d'une plante du pot de la classe qui se meurt, conduiront à s'interroger sur les besoins de la plante. Les enseignants sont invités à utiliser des gravures, des photos et des images seulement si les notions étudiées ne sont pas en rapport avec l'environnement direct de l'enfant ;
- **Comment impliquer les élèves à la recherche des informations ?** Lorsqu'ils parviennent à introduire la question du jour par une situation bien ficelée, des instituteurs ont du mal à imaginer des activités d'investigation ou d'analyse qui permettent aux enfants de découvrir la réponse. Pendant les rencontres à caractère pédagogique, ils sont invités à échanger leurs idées dans le domaine.

L'enseignement de la deuxième langue par le maître titulaire

Il existe deux langues officielles au Cameroun : le français et l'anglais. Depuis une décennie, la politique éducative accorde une importance particulière à la promotion du bilinguisme au sein des écoles primaires. L'enseignement du français dans les écoles anglophones et de l'anglais dans les écoles francophones comme deuxième langue est devenu obligatoire. Dans certaines écoles publiques et privées, cette tâche est confiée à des maîtres recrutés uniquement à cet effet. Dans la majorité des cas, le maître titulaire de la classe se voit confié la responsabilité d'enseigner la deuxième langue. Nombreux sont pourtant les maîtres formés avant l'introduction de la formation bilingue dans les programmes des écoles d'instituteurs, et qui ont par conséquent une mauvaise connaissance de la deuxième langue. Plusieurs, parmi les plus jeunes, rencontrent aussi des difficultés malgré la formation bilingue suivie à l'ENIEG. Diverses raisons peuvent

expliquer cela : les quotas horaires ne sont pas toujours respectés, d'où les programmes parfois inachevés ; les jeunes pendant leurs études à l'ENIEG accorderaient peu d'importance à l'apprentissage de la deuxième langue, et se contenteraient simplement d'avoir les notes nécessaires pour réussir le passage au niveau supérieur sans chercher à enrichir véritablement leurs connaissances. Les situations ci-dessus décrites rendent difficile, voire impossible l'enseignement du français ou de l'anglais par les maîtres titulaires. La stratégie adoptée jusqu'ici consiste à organiser des enseignements sur ces langues à l'intention des instituteurs. Les thèmes développés sont variés et se rapportent à divers domaines d'apprentissage de la langue : phonétique, vocabulaire, orthographe, grammaire, technique de l'entraînement à la lecture, technique de l'enseignement de ces deux langues. Certes, l'objectif est de refaire ou de perfectionner la formation bilingue des instituteurs, mais les enseignements ci-dessus indiqués se déroulent dans le cadre des animations pédagogiques en UNAPED qui ne vont pas au-delà d'une journée. Néanmoins, l'on a réussi à rendre les instituteurs titulaires moins réfractaires à l'enseignement de la deuxième langue, et de plus en plus, on observe chez eux une timide volonté d'approfondir la connaissance de cette langue.

Conclusion

Au total, il existe un dispositif bien organisé destiné à assurer la formation initiale et continue des enseignants du primaire au Cameroun (écoles et programmes de formation, structures et personnels de formation permanente). Sur le terrain, les situations vécues par les superviseurs pédagogiques sont diverses. Elles ont trait à :

- La formation initiale et continue des cadres formateurs eux-mêmes ;
- La gestion des classes à plusieurs cours ;
- L'organisation des activités d'apprentissage en classe ;
- L'enseignement du français et de l'anglais en tant que deuxième langue.

Relever les défis évoqués dans ce texte appelle la mise en application des propositions suivantes :

- Insistance sur le caractère sélectif des recrutements dans les ENIEG ;
- Organisation des séminaires et stages de recyclage à l'intention de tous les instituteurs et directeurs d'écoles au niveau des arrondissements. Ces stages devront s'étaler sur une période plus longue que les animations en UNAPED (une semaine au moins). Les stages organisés avec le concours des établissements de formation initiale offriront plus de temps pour mieux développer les thèmes débattus et multiplier les démonstrations.

Références bibliographiques

Loi N° 98/004 du 18 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun.

Décret No 2005/140 du 25 avril 2005, du Président d la République portant organisation du Ministère de l'Éducation de Base

MINEDUC (1996). *Contenus des programmes des instituteurs de l'enseignement général*. Inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement maternel, primaire et normal. Yaoundé : ENIEG-BEPC.

MINEDUC (1996). *Contenus des programmes des instituteurs de l'enseignement général*. Inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement maternel, primaire et normal. Yaoundé : ENIEG-PROBATOIRE.

MINEDUC (1996). *Contenus des programmes des instituteurs de l'enseignement général*. Inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement maternel, primaire et normal. Yaoundé : ENIEG-BACC/GCE-AL.

MINEDUC (n.d.). Guide du directeur de l'école primaire camerounaise. Yaoundé : CEPER, SA.

La nécessité d'une nouvelle méthodologie d'attestation professionnelle des instituteurs débutants en Roumanie

Constantin PETROVICI

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université « Alexandru Ioan Cuza », Iasi.
Roumanie

Résumé

Actuellement, l'attestation professionnelle des instituteurs débutants est réalisée en Roumanie par l'examen de « définitivat ». Il consiste en deux épreuves écrites (1. langue roumaine et didactique de la langue roumaine ; et 2. psychopédagogie) et une orale (3. mathématiques et didactique des mathématiques).

Dans cette communication, suite à une recherche développée pendant l'élaboration de notre thèse, nous proposons une nouvelle méthodologie d'attestation professionnelle des instituteurs débutants. Cette méthodologie est conçue pour offrir des repères pour les instituteurs pendant leur stage et en vue de leur attestation et aussi pour élaborer, en collaboration avec leur tuteur, un plan commun d'action pour développer et consolider les compétences et les habiletés nécessaires au déroulement des activités didactiques spécifiques.

Un instrument de référence est *le portfolio*. Il est conçu en vue de l'attestation et de l'évaluation du stagiaire, c'est une collection d'instruments de travail d'attestation et d'épreuves d'évaluation.

On donne aussi des précisions sur les enseignants qui participent à l'élaboration des sujets et à l'évaluation et des précisions sur le calcul de la moyenne finale de l'examen.

Repères dans la politique de formation initiale des instituteurs en Roumanie

La formation des instituteurs constitue une partie importante de la réforme de l'Enseignement en Roumanie. La réforme socio-économique implique aussi la réforme de l'enseignement qui détermine un changement dans la formation initiale et continue des enseignants. La nécessité de transformer l'instituteur en facteur de prospection et de propulsion de la nouvelle génération se manifeste de plus en plus fort.

On peut affirmer qu'on fait de grands efforts pour légitimer la professionnalisation de l'enseignant en concordance avec le statut européen et qu'on fait aussi des efforts pour

définir une nouvelle identité professionnelle de l'enseignant en harmonie avec les référentiels des nouvelles valeurs. Mais on est seulement au début de cette réforme.

Un premier problème est le fait que veulent devenir instituteurs des élèves ayant des résultats modestes ou des élèves qui n'ont pas réussi au concours d'admission dans d'autres institutions universitaires. La formation des instituteurs ne devrait plus s'inscrire dans une perspective secondaire ou compensatoire.

Un deuxième problème est le fait que, faute de moyens, la formation des instituteurs à l'université roumaine n'assure pas un haut niveau didactique et pratique de formation. On devrait faire appel à l'expérience psychopédagogique, didactique et pratique des anciennes écoles normales.

L'Analyse du système actuel d'évaluation

En Roumanie, faute de standards professionnels rigoureusement élaborés, l'évaluation des enseignants est déficitaire. Elle se réalise en utilisant des standards rudimentaires ou contradictoires qui n'ont pas encore une forme et un contenu consacrés.

A présent, en Roumanie, l'attestation professionnelle se réalise par *l'examen de définitivat*. Les diplômés des Collèges Universitaires d'Instituteurs, actuellement Facultés des Sciences de l'Education, section pédagogie de l'enseignement maternel et primaire, peuvent se présenter à cet examen, deux ans après la fin de leurs études, à condition qu'ils aient travaillé comme instituteurs durant cette période. Avant l'examen proprement dit, ils doivent être appréciés par un inspecteur pendant une inspection de 4 heures et obtenir au minimum la moyenne 7/10 à cette inspection.

L'examen de définitivat consiste en deux épreuves écrites (1. langue roumaine et didactique de la langue roumaine et 2. pédagogie) et une orale (3. mathématiques et didactique des mathématiques). Ils doivent obtenir la moyenne 6/10 pour chaque épreuve. Les candidats ont le droit de se présenter seulement à trois sessions consécutives d'examens. S'ils ne se présentent à aucune des trois sessions, ils perdent le droit d'exercer leur métier.

Cet examen a plusieurs points faibles :

- L'activité pratique des candidats (la moyenne obtenue à l'inspection) n'est pas prise en compte pour le calcul de la moyenne à l'examen; on vise seulement à établir si le candidat se débrouille en classe, les épreuves écrites visant plutôt la théorie ;
- Une grande partie des compétences professionnelles des instituteurs n'entre pas dans la zone d'évaluation ;
- Les institutions d'enseignement ne se préoccupent pas de l'évolution professionnelle des candidats ;

- Il n'y a pas un système de référence unitaire pour l'évaluation des candidats ;
- Les candidats suivent une préparation discontinue pour les examens ;
- Les candidats ne savent pas très précisément ce qu'on attend d'eux ;
- Il n'y a pas non plus de formation unitaire des évaluateurs ;
- Les résultats de l'évaluation ne sont pas connus, mais analysés de manière constante dans les institutions de formation initiale, pour améliorer leur activité.

Les différences d'évaluation des instituteurs montrent que le système actuel est très subjectif. On devrait identifier les conditions et les motivations qui pourraient soutenir la formation des instituteurs avant l'embauche et pendant leur activité. Une évaluation correcte, par rapport aux standards professionnels, accroîtra la qualité de l'acte éducatif.

Proposition pour une nouvelle méthodologie d'évaluation et attestation des instituteurs débutants

La nouvelle *méthodologie* d'évaluation et attestation des instituteurs débutants que nous voulons élaborer propose une vision cohérente de la formation professionnelle des instituteurs par l'accomplissement de leur formation initiale directement dans la communauté scolaire. En même temps, cette méthodologie se prononce pour la garantie de la qualité du processus éducatif et pour la cohérence avec les standards professionnels internationaux de la profession d'enseignant.

Le stage est une année d'activité dans un milieu scolaire, pendant lequel l'instituteur débutant achève sa formation initiale pour pouvoir exercer sa profession didactique, en étant suivi par les organismes de droit – l'Inspection Scolaire Départementale et les Facultés des Sciences de l'Éducation, section pédagogie de l'enseignement maternel et primaire. Cette période prend fin après l'attestation pour la profession didactique obtenue après l'examen de définitivat. Pendant cette période les instituteurs devraient suivre des modules de formation didactique dans les Facultés des Sciences de l'Éducation, section pédagogie de l'enseignement maternel et primaire et des modules de pratique pédagogique dans des écoles d'application. Les périodes de pratique incluent obligatoirement deux semaines au début de l'année scolaire et six semaines au cours de chaque semestre.

Les facteurs impliqués sont : 1. Le stagiaire ; 2. Le tuteur ; 3. L'Inspection Scolaire Départementale ; 4. La Faculté des Sciences de l'Éducation, section pédagogie de l'enseignement maternel et primaire ; 5. Les écoles d'application. D'autres facteurs peuvent être impliqués.

La période de stage est une opportunité pour approfondir et consolider les tâches spécifiques de l'activité didactique. Durant le stage, le tuteur assistera et soutiendra le stagiaire dans son développement personnel et professionnel. Le stagiaire élabore un plan d'activités qu'il suivra par un effort conscient, continu et motivé.

En vue de l'application du plan d'action, le tuteur se préoccupera de faciliter l'intégration du stagiaire dans la culture organisationnelle de l'école, de soutenir le stagiaire dans ses démarches d'autoconnaissance, de contribuer à la mise en évidence des qualités du stagiaire, d'être un modèle motivant pour l'activité didactique du stagiaire.

Le tuteur rapportera en permanence ses actions et ses résultats aux objectifs proposés et il soutiendra son stagiaire dans la sélection des documents faisant partie de son portfolio d'attestation. Il remplira une fiche d'évaluation du stagiaire. A la fin de cette fiche, il proposera une note pour l'activité et le portfolio du stagiaire, en l'argumentant et il fera un rapport sur le stage pédagogique du stagiaire.

Les Instruments de travail représentent des parties du portfolio (qui aide le tuteur à suivre et enregistrer le progrès du stagiaire au cours de son stage, à élaborer le rapport final et à donner une note).

A la fin du stage, le candidat sera évalué en vue d'obtenir l'attestation *d'instituteur définitif*. L'évaluation se réalisera en évaluant 1. ses aptitudes et ses compétences d'enseignant, par le portfolio du stagiaire ; 2. ses compétences professionnelles, par l'inspection scolaire et 3. ses connaissances théoriques et pratiques par l'épreuve écrite.

La moyenne finale sera calculée en faisant la moyenne arithmétique des notes obtenues pour chacun des trois composantes. La moyenne minimale pour passer l'examen est 7/10.

L'échec à l'examen dans trois sessions consécutives, annulera le droit du candidat de soutenir cet examen et le droit d'exercer le métier d'enseignant.

Promouvoir l'examen de définitif apporte automatiquement au candidat l'attestation professionnelle d'instituteur pour le cycle primaire.

Le portfolio est conçu en vue de l'attestation et de l'évaluation du stagiaire et il est en fait une collection d'instruments de travail, d'évaluation et d'attestation. Il est utile au stagiaire parce qu'il personnalise son trajet de développement professionnel, établit les repères du développement personnel, facilite le processus de réflexion sur sa propre activité et constitue un document important pour son embauche.

Ce document est important pour l'embauche et pour une future promotion, de plus, il constitue une source de documentation pour des professionnels, avec l'accord du propriétaire. Il contient :

A.

1. Des instruments de travail pendant le stage ;
2. Un compte-rendu sur le progrès fait pour atteindre les objectifs établis (élaboré par le stagiaire) ;
3. Un rapport final sur l'activité du stagiaire (élaboré par le tuteur).

B. Des épreuves d'évaluation :

1. Trois preuves d'indentification et d'analyse des besoins et des visées individuelles ou de groupe des élèves (questionnaires pour les élèves et leurs parents, fiches d'observation, liste des fautes types, etc.) ;
2. Trois programmes de travail et d'évaluation pour faire progresser trois élèves à performances scolaires différentes, pour un semestre entier (observation systématique de l'activité et du comportement de chaque élève) ;
3. Matériel didactique et instruments de travail de conception personnelle: fiches de travail, questionnaires, affiches, photos, soft, matériel intuitif, cassettes audio et vidéo ;
4. Quatre épreuves d'évaluation : une épreuve initiale, deux formatives et une finale, pour la même classe d'élèves ;
5. Une fiche attestant une participation aux cours de formation et manifestations scientifiques (cercles pédagogiques, séminaires, ateliers de travail, colloques, conférences, etc.) et culturelles qui ont un rapport avec le développement professionnel du stagiaire.

Le portfolio sera évalué par le tuteur et par un jury formé par des professeurs des facultés des Sciences de l'Education pour les disciplines psychopédagogie, didactique de la langue roumaine, didactique des mathématiques, et didactique d'autres disciplines (sciences, histoire, géographie, éducation civique, éducation plastique, éducation musicale, éducation physique, éducation technologique).

La partie concernant l'évolution du stagiaire sera évaluée par le tuteur, tenant compte aussi des appréciations périodiques du directeur de l'école et du Conseil d'Administration de l'école, et se retrouvera dans le rapport final.

La moyenne pour le portfolio sera la moyenne entre la note accordée par le tuteur et celle du jury.

L'inspection aura lieu au cours du deuxième semestre, à partir de la troisième semaine. Elle sera effectuée par une commission formée par l'inspecteur de spécialité de l'Inspection Scolaire et un enseignant de la Faculté des Sciences de l'Education – professeur de psychopédagogie, didactique de la langue roumaine ou didactique des mathématiques.

L'inspection se déroulera en six heures et évaluera l'activité en classe – trois heures de classe – une de langue roumaine et communication, une de mathématiques et une à une discipline au choix et d'autres aspects professionnels – deux heures pour des discussions avec le candidat, le tuteur, la direction de l'école, le responsable de la commission méthodique, le personnel de l'école, les élèves, les parents, les représentants de la communauté locale, etc. La dernière heure sera consacrée à la rédaction du rapport d'inspection et pour accorder la moyenne finale de l'inspection. Le rapport d'inspection sera envoyé à l'inspecteur chargé du perfectionnement de l'Inspection Scolaire Départementale.

Le sujet de **l'épreuve écrite** (examen de définitivat) émanera d'une Commission Nationale pour l'élaboration des sujets d'examen dont font partie : un enseignant provenant d'une Faculté des Sciences de l'Education, spécialiste en psychopédagogie, un enseignant provenant d'une Faculté des Sciences de l'Education, spécialiste en didactique de la langue roumaine pour le primaire, un enseignant provenant d'une Faculté des Sciences de l'Education, spécialiste en didactique des mathématiques pour le primaire et un instituteur – tuteur, formé pour l'évaluation conformément aux standards professionnels.

L'épreuve d'évaluation aura comme objectifs la mise en évidence des connaissances psychopédagogiques dans la démarche didactique et éducative et la capacité de sélectionner, d'adapter et d'appliquer de manière créative les connaissances de didactique des disciplines dans la planification, le déroulement et l'évaluation du processus didactique.

Les épreuves seront corrigées par la Commission d'Examen, ayant une structure semblable à celle de la Commission Nationale d'élaboration des sujets dont les membres seront nominalisés par le Ministère de l'Education.

La moyenne finale sera la moyenne arithmétique des notes des quatre évaluateurs. L'examen est pris en compte seulement si la moyenne obtenue est au minimum 6/10.

Si les moyennes finales ont permis de passer les trois épreuves : l'évaluation du portfolio, l'inspection scolaire et l'épreuve écrite, le candidat obtiendra *l'Attestation Professionnelle d'Instituteur*.

Conclusion

Pour conclure, nous rappelons nos **propositions** :

- Il faut sélectionner les tuteurs par concours de même que les écoles d'application, Une fois choisies, ces écoles doivent bénéficier des conditions matérielles et humaines spéciales ;

- Pour être reçus à la Faculté des Sciences de l'Education, section pédagogie de l'enseignement maternel et primaire, les candidats doivent passer des épreuves d'aptitudes en langue maternelle, musique, sport et arts plastiques (ce sont les instituteurs qui les enseignent) ;
- La rémunération des instituteurs débutants doit être motivante pour les maintenir dans le système ;
- Il faut assurer, pour d'autres personnes qui veulent enseigner en primaire, un trajet qui leur permette, après la réorientation professionnelle, de s'inscrire à l'examen de *definitivat*.

Références bibliographiques

- Altet, M., Paquay, L., Charlier, E., & Perrenoud, P (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, Nr. 11, p. 51-63.
- Dupont, P. (2003). *Faire des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gliga, L. (2002). *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București : Polsib SA.
- Goupil, G. (1998). *Le portfolio: vers une pratique réflexive de l'enseignant*. *Vie pédagogique*, Nr. 107.
- Huberman, M., & Perrenoud, P. (n.d.). *Reconstruction de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, <http://www.unige.ch>
- Niculescu, R.M. (2002). *Evaluarea în formarea profesională inițială și continuă*. Brașov : Editura Universității Transilvania.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants-tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Édition d'Organisation.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Vlăsceanu, L. (2002). *Școala la răscruce, Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu, Studiu de impact*. Iași : Polirom.

Les émissions télévisées, outils de formation initiale et continue

Ruxandra PETROVICI

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Université « Alexandru Ioan Cuza », Iasi
Roumanie

Résumé

Nous proposons l'utilisation de la télévision dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères parce qu'elle fait partie du quotidien. En outre, on peut suivre les émissions télévisées sur le téléviseur, l'Internet et même sur le téléphone portable.

Nous voulons nous appuyer sur des émissions du premier degré, des émissions sérieuses ou dans lesquelles l'information prend le pas sur le divertissement car, dans le contexte actuel de la mondialisation et du multiculturalisme, les moyens de divertissement et les sources de l'humour peuvent être très différents et même incompréhensibles pour des gens issus d'une autre culture, alors que l'information nous semble plus *mondiale*.

Ainsi avons-nous choisi pour notre analyse, *le reportage*, *le débat télévisé* et sa forme particulière, *le talk-show* et *le journal télévisé* pour lesquels nous proposons des grilles d'analyse qui permettent l'enseignement/apprentissage des notions de communication verbale et non verbale.

Il faut commencer par voir les choses pour les étudier
Condillac, La logique

Etre téléspectateur n'est pas une faculté innée des êtres humains... Etre téléspectateur semble facile. On achète un téléviseur, on le branche, on l'allume, on regarde et nous sommes devenus téléspectateurs, mais des téléspectateurs passifs. Le problème est de nous transformer en téléspectateurs actifs, de suivre et de comprendre les émissions, de pouvoir utiliser les informations reçues.

1. Choix du corpus

Nous avons choisi le corpus en utilisant la méthode quantitative et qualitative. Nous avons voulu, dès le début, nous appuyer sur des émissions du premier degré, des émissions « sérieuses » dans lesquelles l'information prime sur le divertissement parce que, dans le contexte actuel de la mondialisation et du multiculturalisme, les moyens de divertissement et les sources de l'humour peuvent être très différentes et même

incompréhensibles pour des personnes issues d'une autre culture, alors que l'information nous semble plus « mondialement » accessible.

Nous avons choisi *le reportage*, *le débat* télévisé (sa forme particulière, le talk-show) et *le journal télévisé*.

2. Analyse

L'analyse des émissions télévisées doit commencer par l'analyse de la visée communicative, en faisant référence aux notions de pacte communicatif, de contrat de communication, c'est-à-dire aux notions de contraintes en matière de contenus et de formes audio-visuelles, pour voir dans quelle direction les producteurs tentent d'orienter la réception de leurs messages par les destinataires. Ensuite, il convient de distinguer la *télévision de montage* et la *télévision de continuité*, c'est-à-dire les émissions en direct, préparé ou absolu, et finalement on procède à la déconstruction/reconstruction du dispositif médiatique en établissant son orientation thématique.

Pour l'analyse des émissions télévisées en cours de FLE, nous proposons la **méthode de déconstruction/reconstruction** (Vanoye, Goliot-Lété, 1992) **et d'analyse des dispositifs médiatiques**.

« La notion de dispositif a été introduite dans les études sur la télévision par Jean-François Lacan qui le décrit « comme une succession de filtres disposés entre le téléspectateur et l'événement, une série d'instances d'énonciation ayant chacune leur fonction propre. Organisant des discours et des images [...] pour le regard du téléspectateur », selon ce chercheur, le téléspectateur "découpe des éléments dans des ensembles préexistants, sans se soucier de la pertinence de ses emprunts [en les organisant] suivant sa propre logique " » (Lochard, Soulagés, 1998, p.4).

Un dispositif stratégique est formé par :

- des **éléments discursifs**: discours du présentateur, discours filmique, discours de l'animateur, discours des participants, discours des journalistes reformulant les questions des auditeurs ;
- éléments **non discursifs**: décors, éclairage, organisation spatiale et mise en scène, normes organisationnelles, pratiques institutionnelles émanant des journalistes, du réalisateur, des participants définissant un « régime de vérité » et un « régime de visibilité » des acteurs présents sur la scène télévisée¹¹³.

Pour l'analyse du **reportage**, il faudrait premièrement tenir compte de la notion de « montage » : les images qui semblent faire « un tout » peuvent être des images d'archives, des images enregistrées sur le terrain par les opérateurs de la chaîne qui produit le reportage, des images produites par la chaîne à l'aide des acteurs (scénarisation¹¹⁴) ou des personnes réelles qui ont participé à tel ou tel événement et acceptent de « revivre » la situation, des images empruntées ou achetées à des agences.

¹¹³ Michel Foucault *apud* Lochard, Soulagés, 1998, p.5

¹¹⁴ terme proposé par Leblanc, Scenarios du réel, t.2, l'Harmattan, 1997., cité par Lochard, 2003, p.41

Deuxièmement, on doit tenir compte de la nature, du reportage: est-il « autonome » ou fait-il partie d'un magazine de reportages, d'un journal télévisé, d'un talk show ou d'une autre émission.

Troisièmement, l'analyse d'un reportage suppose l'analyse du discours des « voix-in » (personnes visibles et participant à la scène), des « voix-off » (personnes non visible à l'écran mais participant à la scène) et des « voix over »¹¹⁵ (commentateur, ou narrateur qui intervient, d'un lieu extérieur à la scène).

Pour le *débat* ou le *talk show*, l'analyse doit s'appuyer sur la *conversation* mais aussi sur le *cadre situationnel*, les participants, l'organisation du plateau, les distances entre les participants. Dans l'analyse des interactions verbales, on doit tenir compte de identités sociales, des statuts médiatiques, des rôles communicationnels, de la gestion des échanges par le présentateur, c'est-à-dire la gestion des prises de paroles, du mode de distribution, mais aussi des stratégies discursives des invités : le refus de coopération, l'individualisation ou, au contraire, la collectivisation, l'acceptation ou le refus du rôle (identité sociale, statut) qui leur a été attribué par le producteur.

Du côté non verbal l'analyse doit s'appuyer sur le temps de présence à l'écran, l'image « réelle » du présentateur et des invités, mais aussi l'image créée par la caméra par les cadrages, les lumières...

Un *journal télévisé* exigera une analyse des sommaires (l'ordre des rubriques, l'ordre des grands titres, l'importance accordée à l'actualité interne et internationale), une analyse du discours du présentateur (le lexique utilisé, les marques d'énonciations repérables à travers la présence / absence comme les pronoms désignant le destinataire et le destinataire, son implication (emploi du *je*), ses réactions personnelles ou sa distanciation par une neutralisation de toute trace de subjectivité en utilisant des constructions impersonnelles). Pour le journal télévisé, nous avons aussi utilisé la méthode comparative en visionnant plusieurs journaux de la même chaîne transmis à des heures différentes et les journaux principaux du jour de deux chaînes de diffusion.

Pour chacun des genres choisis, le reportage, le débat et le journal télévisé, nous avons élaboré des *grilles d'analyse* du verbal et du non verbal qui permettront au professeur de français d'enseigner du vocabulaire, de la grammaire, mais aussi des notions de civilisation. Dans le domaine du reportage, nous proposons une grille pour un magazine de reportage et une grille pour le reportage proprement dit.

¹¹⁵ terme proposé par Lochard, 2003, p.40

La grille pour un magazine de reportage propose une analyse globale.

Cette étape pourra être suivie même par les étudiants qui n'ont pas un excellent niveau de français : ils seront beaucoup aidés par les images, ils auront plus confiance en eux-mêmes et seront davantage tentés de participer au cours, d'exprimer leurs opinions, même en langue maternelle. La grille pour un reportage tente une analyse par séquences et permet l'enseignement/apprentissage de plusieurs niveaux de langue : la langue soignée, parlée par les présentateurs/reporters, la langue familière parlée par les interviewés dans les micros-trottoirs et la langue des sciences, parlée par les commentateurs en voix over.

| Grille d'analyse pour un reportage |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. TYPE DE REPORTAGE: indépendant/ faisant partie d'un magazine de reportages/ faisant partie d'une autre émission (débat/talk-show/JT/interview) |
| 2. THEME/SUJET DU REPORTAGE:..... |
| 3. INTRODUCTION DU REPORTAGE: discours du présentateur/ autre |
| 4. SEQUENCES:..... |
| SEQUENCE 1: |
| ▪ thème:..... |
| ▪ images: |
| - présence/absence du reporter/présentateur aux événements |
| - présence/absence du reporter/présentateur dans le reportage |
| - images en direct |
| - images d'archives liées à l'événement |
| ▪ son: |
| - discours voix on/ off /over |
| - musique |
| - bruits naturels/artificiels |
| ❖ passage vers l'autre séquence: procédé technique, commentaire |
| SEQUENCE 2: |
| SEQUENCE 3, etc. |
| 5. FIN DU REPORTAGE: congé du présentateur/discours du présentateur pour passer à un autre reportage/ à une autre partie de l'émission/ à une autre émission de la chaîne/ à des moments de publicité |

| Grille d'analyse pour un magazine de reportages |
|-------------------------------------------------|
| 1. TITRE DE L'EMISSION: |
| 2. CHAINE: |
| 3. FREQUENCE DE DIFFUSION: |
| 4. HEURE DE DIFFUSION/DUREE: |
| 5. SPOT DE DEBUT: |
| 6. PRESENTATEUR(S): |
| Nom/ sexe/apparence/discours |
| 7. ORGANISATION DU STUDIO: |
| Décor/meubles/éclairage |
| 8. THEME/MOTO: |
| 9. REPORTAGES: |
| No.1 TITRE/THEME/SEQUENCES |
| No.2 TITRE/THEME /SEQUENCES |
| No.3..... |
| 10. EVENTUEL RETOUR EN STUDIO/ EVENTUEL INVITE |
| 11. CONGE DU PRESENTATEUR: |

| Grille d'analyse pour un JT |
|-----------------------------------------------------------------|
| 1. CHAINE/HEURE/FREQUENCE:..... |
| 2. PRESENTATEUR: Homme/Femme (visage, vêtements) |
| 3. STUDIO: Table/Sans table, Ecran, Couleurs |
| 4. STRUCTURE DU JOURNAL: |
| • DISCOURS DU PRESENTATEUR: Salut |
| • GRANDS TITRES: |
| ❖ Titre 1: |
| - Lancement du reportage |
| - Reportage: discours des reporters sur le terrain, des témoins |

Pour le journal télévisé, le discours du présentateur est primordial. Ainsi, son analyse permettra au professeur de français d'enseigner des notions de vocabulaire, de grammaire, mais aussi d'analyse de discours.

Grille d'analyse pour un débat (talk-show)

1. TITRE DE L'EMISSION:.....
2. CHAINE:.....
3. FREQUENCE DE DIFFUSION: quotidien/5 fois par semaine/hebdomadaire
4. HEURE DE DIFFUSION/DUREE:.....
5. SPOT DE DEBUT:.....
6. PRESENTATEUR: nom/ sexe/ image/ cadrage/ discours de début.....
7. INVITES: nombre/ sexe/ formation/ classe sociale / image/ présentation par le modérateur
8. PRESENCE DU MODERATEUR: salut/ prises de parole/questions posée
9. PRESENCE DES INVITES: salut/ prises de parole/prises de vue/réponses données
10. L'ORGANISATION DE L'ESPACE: endroit plateau/décor/disposition dans l'espace/éclairage
11. PUBLIC: participatif/passif
12. THEME PROPOSE: unique/multiple/absence de thème/domaine de discussion
13. ORGANISATION DE L'EMISSION
homogène (consacrée seulement à la discussion avec les invités)
composite (débat + interview + témoignages des experts dans le domaine participation du public + sondages)
14. PUBLICITE:.....
15. CADRES GENERAUX/PRESENTATEUR/INVITES/PRESENTATEUR + INVITES:
visage/corps.....
16. CONGE DU PRESENTATEUR:.....
17. GENERIQUE DE L'EMISSION:.....

❖ Titre 2:

- Lancement du reportage
- Reportage: discours des reporters sur le terrain, des témoins
- Discussions/Interviews à distance

❖ Titre 3.....

- DISCOURS DU PRESENTATEUR: Congé

5. SPORT

6. METEO

La grille pour le débat s'appuiera surtout sur le dialogue entre le présentateur de la chaîne de télévision et son invité. Elle permettra, au niveau verbal, l'enseignement/apprentissage du couple question/réponse, des formes d'argumentation et au niveau non verbal, l'enseignement/ apprentissage du gestuel et de la mimique et de leurs rapports au verbal.

La tâche du professeur de français s'avère parfois difficile.

Premièrement parce qu'il doit choisir quel français enseigner : le français écrit ou le français parlé ; le français littéraire, populaire ou argotique ; le français qu'on parle en France, ou en Belgique, ou au Maroc, ou en Algérie, ou au Canada ? Deuxièmement, le même professeur de français doit être conscient que l'enseignement d'une langue ne se résume pas au vocabulaire et à la grammaire : il lui

revient d'inclure la langue cible dans un cadre culturel, voire pluriculturel. C'est un défi à relever en tenant compte de l'évolution des moyens techniques disponibles pour apprendre à communiquer avec un peuple, qui comme tous les autres, est en perpétuelle évolution culturelle et linguistique.

Toutes ces difficultés peuvent être un défi. Le professeur de français peut et doit changer en s'adaptant à l'évolution du monde, à l'évolution du français, à son public et aux moyens techniques actuels.

Conclusion

Avec un peu d'imagination, en s'efforçant de répondre aux besoins de ses étudiants et en liant le cours de français à la vie quotidienne, le professeur qui utilise des documents vidéo apprend à ses étudiants à communiquer.

Références bibliographiques

- Ceruti, C. (2006). *Apprendre à lire la télé*. Paris : L'Harmattan.
- Charaudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique : La construction du miroir social*. Paris : Nathan.
- Lochard, G., & Soulage, J.-C. (1998). *La communication télévisuelle*. Paris : Armand Colin.
- Lochard, G. (2003). Comment analyser les médias. *Communication et médias*. Paris : La documentation française.
- Vanoye, F., & Goliot-Lete, A. (1992). *Précis d'analyse filmique*. Paris : Nathan.
- Viallon, P. (1996). *Analyse du discours télévisuel*. Paris : PUF.
- Wolton, D. (2005). *Sauver la communication*. Paris : Flammarion.

Conclusion générale de l'ouvrage

sur la formation des enseignants dans toute la francophonie

Cet ouvrage décrit les différents axes que le RIFEFF a développé au sein de son réseau et cela à travers les quatre thèmes abordés dans ce livre.

Sur le français vecteur d'interculturalité :

Nous constatons au travers des articles présentés et des échanges entre les formateurs, les différences très importantes quant au statut de la langue française.

Dans certains pays, comme le Liban, le bilinguisme français/arabe est officiel, dans les pays d'Asie, le français est une langue étrangère. Partout où il est en concurrence avec d'autres langues, la situation du français se précarise, y compris en Guadeloupe où il reculerait par rapport à l'espagnol, ailleurs il est souvent le concurrent malheureux de l'anglais. En revanche, des enquêtes montrent que la combinaison de la connaissance du français et de la langue locale peut être une source de richesse et non de rivalité. Cet état des lieux nous amène à penser que le RIFEFF a un rôle à jouer en tant qu'initiateur de groupes de travail dans les différentes régions de la francophonie avec comme tâches prioritaires de :

- 1) Définir et mettre en œuvre des stratégies pour affirmer la présence de la langue française. Cela suppose la prise en compte du contexte culturel, politique et socio-économique du pays cible ;
- 2) Mettre en évidence les enjeux de l'apprentissage du français (en relation avec le contexte évoqué plus haut) ;
- 3) Mettre en place une pédagogie des apprentissages construite à partir d'un travail en profondeur sur les représentations mentales culturelles et interculturelles des apprenants. Une collecte des outils utilisés à cette fin auprès des divers partenaires serait une des actions possibles.

Un tel projet repose sur la conscience qu'ont les différents formateurs des objectifs de l'enseignement d'une langue quelle qu'elle soit : il s'agit d'apprendre à échanger, à partager des points de vue, des expériences avec d'autres venant d'univers culturels au sens large, parfois très différents.

Si le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe sont des connaissances techniques incontournables, elles ne sont pas des fins en soi, mais des outils au service de la communication, comme, dans un autre domaine c'est le cas avec le projet de Master et les TIC.

Sur un Master francophone de formation des enseignants :

Les différents articles contenus dans cet ouvrage décrivent un certain nombre d'expériences concernant ce que nous pouvons appeler la « mastérisation des formations d'enseignants » et l'on peut légitimement s'interroger sur le fait que la plupart des pays prompts à intégrer dans le LMD l'ensemble de leurs filières de formation professionnelle ont tant de mal à mettre en place ce niveau Master pour leurs enseignants. Bien sûr, nous savons que le poids de l'histoire, les missions différentes, le nombre de postes, les considérations politiques et budgétaires ne sont pas absents de cet état de fait mais l'évolution est inexorable.

Les expériences décrites en sont la preuve que ce soit pour les pays du Nord comme du Sud et l'on peut constater que ce ne sont pas les pays qui se targuent d'être des pionniers en la matière qui ont été leaders en ce domaine. L'expérience libanaise nous paraît riche d'enseignement avec un modèle simultané et non un modèle consécutif.

Une difficulté subsiste au sein de la francophonie entre la formation des maîtres du primaire et ceux du secondaire. Il convient qu'un Master soit mis en place dans l'optique d'une formation de formateurs d'enseignants, de formation d'enseignants du secondaire voire dans une étape simultanée ou suivante de formation des maîtres du primaire. Nous savons qu'une telle diplomation sera un moteur pour l'ensemble du système éducatif s'il ne commet pas l'erreur de dévier vers un pédagogisme exacerbé mais s'il est capable de réaliser une synthèse intelligente entre les disciplines et le professionnel qui naturellement s'appuie sur la pédagogie.

Le Master doit sans doute être à la fois professionnel et de recherche car il doit s'appuyer sur les travaux des chercheurs et des formateurs de terrain. Dans un tel contexte l'alternance nous apparaît indispensable.

Dès lors des questions se posent :

- Quels doivent être les contenus des deux années de master ?
- Quelle alternance entre réflexion et pratique lors du temps de stage ?
- Quelle tronc commun entre les établissements formateurs qui souhaitent mutualiser leur formation ?
- Quelle stratégie d'accessibilité en formation initiale et en formation continue ?

- Sur la première année de master, quel socle dur entre différents établissements avec mutualisation, alors qu'il devrait y avoir une « régionalisation » possible en fonction des contraintes locales, sans toucher à la qualité globale ?

- Comment recruter ? Comment former ? Comment stabiliser les équipes ?

Les 9 établissements francophones de quatre continents qui présentent dans cet ouvrage une démarche dans ce sens, avec l'appui du RIFEFF, ouvre la voie à une généralisation de ce type de formation.

Sur les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue :

La thématique des TIC et de la formation ou l'exercice de la profession enseignante a d'importantes incidences sociales dans toute la Francophonie, qu'il s'agisse des pays du Nord ou du Sud. Outre la pertinence scientifique inhérente des TIC dans la formation initiale ou continue, il convient de souligner la pertinence sociale de cette thématique. En effet, partout dans la Francophonie, le personnel scolaire joue un rôle capital tant dans l'organisation socioéconomique que dans le système éducatif proprement dit des pays. Amener les enseignants – actuels et futurs – à faire de meilleurs usages pédagogiques des TIC pour permettre à des millions d'élèves de mieux apprendre est d'une importance sociale capitale, en particulier à notre époque où l'accès aux TIC constitue de moins en moins une barrière à leur intégration en contexte d'enseignement-apprentissage.

En effet, la présence exponentielle des TIC dans notre société annonce une révolution depuis longtemps anticipée dans la formation à la profession enseignante. La société mondiale du savoir, promise dans les années 1970, vantée dans les années 1980 et envisagée dans les années 1990 avec un respect mêlé de crainte et d'incrédulité est devenue, au XXI^{ème} siècle, une réalité incontournable. Partout dans la Francophonie, les TICE font de plus en plus partie intégrante de plusieurs programmes d'études d'écoles primaires ou secondaires. Elles sont également une priorité pour la formation des maîtres dans bon nombre de pays. Nous souhaitons, grâce aux TIC, faire apprendre mieux, plus, plus vite... et à moindre coût. Mais les défis en éducation sont encore nombreux : les TIC évoluent à une grande vitesse et il est parfois difficile, voire impossible de suivre ce rythme dans la formation initiale et continue des enseignants. Les auteurs de cette partie de l'ouvrage ont abondamment échangé par ailleurs sur les défis inhérents aux TICE dans la formation à la profession enseignante, tout particulièrement sur les points suivants :

1. Identifier et décrire les stratégies de formation aux usages pédagogiques des TIC les plus efficaces pour la formation (initiale et continue) à l'enseignement ;

2. Identifier et décrire les facteurs qui favorisent ou freinent l'utilisation et l'intégration pédagogique des TIC par les enseignants en salle de classe ;
3. Identifier et décrire l'attitude des enseignants face aux TIC ;
4. Identifier et décrire l'impact des TIC sur l'efficacité et la collaboration des formateurs ;
5. Identifier et décrire les compétences technopédagogiques des enseignants (actuels ou en formation) ;
6. Identifier et décrire les pratiques d'intégration pédagogique des TIC qui favorisent le plus la réussite éducative des apprenants ;
7. Identifier et décrire les usages et impacts du portfolio électronique chez les enseignants.

Il est important de s'intéresser à ces thématiques afin, notamment, d'identifier les forces et les faiblesses des stratégies de formation aux usages pédagogiques des TIC, de mieux comprendre les facteurs de résistance en contexte scolaire et d'étudier l'attitude des enseignants (actuels et futurs) face à cet usage.

Les difficultés ou obstacles liés à l'intégration des TIC par les enseignants semblent provenir de plusieurs sources. Cependant, deux grandes catégories d'obstacles existent: les facteurs externes (liés à l'école, au système scolaire, à la société, etc.) et les facteurs internes (liés à l'enseignant ou à l'enseignement). Parmi les principaux obstacles dits externes, on note la question de l'équipement, en particulier au Sud, mais aussi le manque de soutien technique, le manque d'appui de la direction et une préparation inadéquate en formation tant initiale que continue. La culture de l'école ou l'organisation scolaire sont inadaptées et peuvent constituer un frein important à l'intégration des TIC par les enseignants, tant pour les pays du Nord que du Sud. Parmi les facteurs internes, on retrouve principalement le manque de temps, le sentiment de faible compétence ou efficacité, l'anxiété, les difficultés liées à la gestion de classe, à la motivation ou encore les attitudes face à l'utilisation des TIC.

Les contributions de l'ouvrage apportent un autre éclairage par leurs expériences particulières.

Sur la formation des maîtres et l'éducation pour tous :

Au-delà de la diversité des articles présentés, une réflexion s'impose notamment si l'on considère les situations diversifiées en fonction des régions et des sous-régions.

Au Togo et au Niger, par exemple, des questions cruciales réclament des réponses urgentes :

- Comment améliorer la qualité des maîtres tout en réduisant leur temps de formation ?
- Comment renouer la collaboration avec, notamment, l'Union Européenne ?

Il apparaît essentiel, partout, y compris en Europe, de rendre le métier d'enseignant attractif sur le plan pécuniaire et partant sur le plan social.

Les propositions d'action sont nombreuses ; elles concernent le Sud comme le Nord. Il convient :

- de travailler à la valorisation de l'image de l'enseignant afin d'apporter une réponse à trois questions cruciales :

« Comment recruter, former et retenir les enseignants dans la profession ? »

- d'organiser et de piloter, dans un esprit de mutualisation, des équipes, en vue de créer des modèles de formation pertinents en fonction des différents terrains. Il est important de tenir compte des différences culturelles et d'élaborer, dans ce cadre, un référentiel de pratiques.

Il est alors intéressant d'examiner les programmes de coopération mis en place et de réfléchir aux raisons de l'absence de prolongements dès qu'ils sont terminés.

Les pistes sont à trouver ensemble, même s'il en existe déjà, tel au sein du RIFEFF avec les bourses de mobilité, les séminaires régionaux et le projet de Master francophone.

Nous pouvons proposer :

- les échanges de stagiaires pratiqués entre un certain nombre d'établissements européens et africains qui s'inscrivent dans la durée et qui devraient être développés par le biais d'accords de coopération ;
- une formation professionnalisante des enseignants entre instituts, universités et terrain ;
- une prise en compte plus conséquente de l'enseignement professionnel dont il est urgent de se préoccuper ;
- une réflexion sur le profil d'entrée des candidats enseignants en Afrique subsaharienne et au Maghreb ;
- le développement du préscolaire. On peut s'interroger sur l'origine du manque d'intérêt pour ce domaine de l'éducation.

Les contributeurs du Sud de cet ouvrage insistent pour que le RIFEFF adresse des recommandations aux dirigeants de leurs pays en matière de formation des maîtres, préoccupation centrale de notre réseau.

Comme il a été mentionné dans la préface de cette quatrième partie, la formation des maîtres pour une éducation de qualité pour tous est largement tributaire des contextes politique et économique dans lesquels évoluent les systèmes éducatifs. Des expériences

novatrices ont été entreprises dans tous les pays comme le montrent la variété et la richesse des articles de cet ouvrage.

Pour obtenir davantage de résultats sur la formation des maîtres, un certain nombre d'auteurs suggère que le RIFEFF concrétise son projet de Master sur les métiers de la formation, continue à encourager la recherche et l'innovation par le biais des bourses de mobilité, diffuse les recherches les plus pertinentes ainsi que les bonnes pratiques relevées dans l'espace francophone et émette des avis pour faciliter la concertation entre experts et décideurs politiques en matière de formation des enseignants pour une éducation de qualité accessible à tous.

Le RIFEFF par ce second ouvrage collectif entend apporter sa pierre à la construction de stratégies « aux métiers de la formation » (formation de formateurs mais aussi d'enseignants).

Il entend aller au-delà, en montrant que le français, vecteur d'interculturalité est aussi une langue de partage, de solidarité et de paix. Ainsi, la francophonie qu'il sert et celle si bien décrite par Léopold Sédar Senghor.

**« La francophonie est une culture qui, dépassant la langue seule,
se conçoit comme le moyen de faire participer
les peuples qui en font partie à la civilisation de l'universel,
seule détentrice d'un certain nombre de valeurs ».**

Léopold Sédar Senghor, Niamey, 1966.

Créé en novembre 2003, à Paris, avec la participation conséquente de représentants d'établissements de formation de formateurs des cinq continents, le Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF) a vu constamment ses effectifs croître et actuellement compte 150 établissements d'enseignement supérieur, répartis sur tous les continents et toutes les régions de la Francophonie : Afrique centrale, Afrique de l'Ouest, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Asie-Pacifique, Caraïbe, Maghreb, Europe centrale et orientale, Europe de l'ouest, Moyen-Orient, Océanie.

En tout, ce sont 45 états, totalement ou partiellement francophones, qui sont représentés au sein du RIFEFF qui est devenu en moins de 5 ans, le deuxième réseau en nombre des 14 que compte l'Agence Universitaire de la Francophonie. Cette concertation forte facilite la collaboration entre les établissements du Nord et du Sud mais également entre ceux du Sud. Le RIFEFF regroupe des facultés, des instituts et des départements universitaires des sciences de l'éducation et de pédagogie mais également des écoles normales supérieures ainsi que des instituts universitaires de formation des maîtres.

Le RIFEFF entend promouvoir la coopération entre les institutions francophones œuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation.

Le RIFEFF souhaite, dans ce contexte, favoriser le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession enseignante. Notre réseau entend aussi participer au développement d'une culture d'évaluation dans la formation des formateurs et contribuer au développement de la recherche en éducation et formation.

C'est avec cette ambition que le RIFEFF, après la publication en 2007 d'un premier ouvrage collectif intitulé : « La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action » édite son second ouvrage : « Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie , avec quatre thèmes : Le français, vecteur d'interculturalité, un master francophone de formation des enseignants, les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue, la formation des maîtres et l'éducation pour tous ».

Il s'agit d'une démarche en continuité de la part du RIFEFF pour aller vers les objectifs de présenter un jour, l'éventail aussi complet que possible des stratégies de formation des enseignants partout dans la francophonie mais aussi de permettre aux intervenants des différents pays de mieux comprendre comment sont formés les enseignants dans le monde.

Ces ouvrages ont pour ambition d'être des outils dans le monde de l'éducation et de la formation pour une mutualisation solidaire et de qualité au sein de l'espace francophone.

ISBN : 978-2-84516-389-8

25,00 €



RIFEFF

Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs