

La pratique enseignante à l'heure de la Réforme : quel(s) changement(s) ?

*Khadidja KEDDAR**

Introduction

Parmi les questions posées à l'enseignement, celle de la pratique de la classe semble être une des préoccupations majeures pour les différents partenaires de l'éducation. Elle offre pour certains, la justification par excellence à des résultats scolaires insuffisants. L'opinion publique en général (en l'occurrence les parents), semble faire consensus autour de la question, à savoir que dans la pratique enseignante, la priorité est donnée au suivi de la progression des activités en direction des élèves dits du niveau au détriment du reste; et très peu d'effort est fourni dans le sens d'une prise en charge, par l'enseignant, des difficultés scolaires.

La Réforme de l'Education de 2003 a touché en profondeur la conception de la pratique d'enseignement par l'introduction d'une nouvelle approche à savoir l'approche par compétences.

L'expérience

Il a été constaté, en phase expérimentale qu'il existe « une relation entre difficulté de la tâche et activité interactive qui est très lourde de conséquence pour les élèves « moyens » et si cette activité n'est pas prise en charge de manière judicieuse et rationnellement orientée selon le besoin réel avec les élèves « moyens », on se demande ce qui se passerait lorsqu'on serait face à des élèves de niveau insuffisant ou présentant un quelconque handicap ! Cependant :

* Sociologie ; chercheur Crasc.

- qu'est-ce qu'on entend par pratique enseignante?
- quel type de pratique rencontre-t-on dans les classes actuellement?
- quelle est la réalité du changement opéré à travers la pratique d'enseignement ?

Avec l'avènement de la Réforme qui vise des changements d'ordre conceptuel, comportemental et relationnel, l'impact de son application sur le terrain a-t-il opéré des changements sur la pratique enseignante ?

Nous nous proposons à travers cette contribution de :

- Déterminer la nature de la pratique enseignante ;
- Identifier le type de pratique enseignante et percer les logiques d'action qui animent les processus interactionnels des parties en présence (enseignants et élèves) ;
- Mettre en évidence les changements survenus dans les comportements respectifs

La méthodologie est de type qualitatif. Elle fait appel à un cadrage théorique référentiel du concept de « pratique enseignante » afin de mieux cerner l'objet d'étude. Elle se base, par ailleurs sur l'analyse de pratiques en situation d'enseignement observées in situ.

Nous avons pris comme échantillon pour notre observation, des classes du primaire dans deux établissements scolaires situés dans la commune de Benfréha, agglomération de type rural.

Mais tout d'abord essayons de comprendre ce qu'on entend par pratique enseignante?

Cadre conceptuel

Dans la pratique enseignante, l'enseignement renvoie de manière systématique à l'apprentissage

La notion de *pratique*, selon Jacky Beillerot (1998) « *comporte, non seulement les actes observables, actions réactions mais aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité à un moment donné, dans un contexte donné* ». Et c'est ce double aspect constitué d'un côté par les gestes, les conduites, les langages et, de l'autre, les objectifs, les stratégies et les idéologies, qui la rendent importante. En bref, dans la pratique, nous avons d'un côté la manière de faire de la personne avec « *son faire propre* » et les procédés pour le faire, dans le cas de l'enseignant, il s'agit du « *savoir - faire enseignant* »

Ces procédés sont définis dans un cadre professionnel reconnu avec des objectifs précis.

- Dans ce cas, l'enseignement est alors défini, selon Altet (1991) comme « *un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, visant un objet : le savoir en tant qu'instrument du développement de l'enfant qui est considéré comme la première dimension essentielle de la pratique enseignante* », en effet, sans objet, toute pratique serait dénuée de sens.

- La seconde dimension, selon Altet, a trait aux *interactions engendrées*,

La conception de l'enseignement et de l'apprentissage subit les facteurs de la psychologie cognitive dont les concepts de base sont, selon le même auteur : *l'enseignement stratégique et la gestion mentale qui visent à :*

- *responsabiliser l'élève (élève centre d'intérêt) le faire participer ;*
- *lui enseigner les savoir-faire, les comment-faire procéduraux ;*
- *le mettre en situation de projet ;*
- *développer en lui l'estime de soi ;*
- *lui enseigner des apprentissages gradués selon des progressions planifiées partant des acquis ;*
- *encourager les efforts, positiver et prendre en charge l'erreur ;*
- *l'aider à construire ses connaissances ;*

-lui faire réinvestir pour consolider les connaissances.

Il s'agit là de la démarche interactive qui place l'enfant au centre des apprentissages et développe, selon l'auteur, ses stratégies. La réussite des apprentissages nécessite par ailleurs, *des facteurs de type organisationnel* : « *la gestion du temps, l'organisation des interactions élèves/maître et maître/élèves ; l'activité elle-même, la tâche choisie etc.* » selon le modèle d'apprentissage choisi. Si l'élève est mis au centre des apprentissages, *la progression didactique ne doit pas être perturbée par le retard scolaire, les lacunes, les erreurs*, selon Sirota 1988 (cité par Altet 1991)

La notion d'activité

Partant de l'idée sur la notion d'activité à savoir qu'«*elle implique la conceptualisation dans l'action*», a été introduite l'idée que toute activité humaine est caractérisée par deux aspects importants : le premier, *productif, relevant de la transformation du réel* et le second *constructif relevant de la transformation de l'homme par lui-même*. *L'activité productive* est à mettre en rapport avec l'apprentissage qui n'est pas une fin en soi mais qui participe au développement de l'enfant.

Cependant cet aspect de l'activité est à relier à celui de l'activité qui se construit avec celle des élèves dans une « *co-élaboration* » (Vinatier I. et Numa-Bocage L., 2007) : « *L'enseignant et les élèves doivent construire des buts partagés, une production consentie* ». *L'activité constructive* renvoie au changement que subit l'homme de par et à travers son expérience professionnelle. Le sujet se développe lui-même, construit ses compétences ; il prend conscience de son niveau de productivité à travers l'activité qu'il déploie.

La pratique enseignante

Elle signifie, pour Isabelle Vinatier et Marguerite Altet (2008) « *une mise en œuvre de savoirs, procédés et compétences en acte d'un professionnel en situation* »

Elle requiert différentes dimensions :

- *Une dimension instrumentale, didactique ;*
- *Une dimension technique liée aux savoirs faire spécifique : dimension pédagogique*
- *Une dimension interactive, relationnelle médiatisée par le langage, les échanges : dimension communicationnelle, contextualisée impliquant des acteurs, leur motivation, leur subjectivité.*

La pratique enseignante, est définie par les deux auteurs comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle* ».

L'ouvrage de Isabelle Vinatier et Marguerite Altet (2008) part d'une critique de la conception de la pratique selon les auteurs qui l'inscrivent dans le paradigme conditionnel « *processus-produit* » réduisant par-là l'étude du processus d'enseignement aux comportements observables pour déterminer l'efficacité de l'enseignant et s'attardent sur la conception de *l'approche cognitiviste* qui porte sur la *cognition comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante*. Cette conception plurielle de la pratique enseignante implique *une appréhension multidimensionnelle et dialectique* : il s'agit d'un va et vient constant entre *les processus d'enseignement/ apprentissage* dans un contexte donné.

C'est ainsi que dans le cadre de son activité, le praticien enseignant montre une disponibilité permanente à s'adapter à toute situation nouvelle, à toute réaction ou événement non prévu. Par ailleurs, la pratique intègre aussi *une dynamique propre* qui permet à l'enseignant de *gérer toute situation nouvelle, complexe* soit-elle ; *le mode de gestion de la situation* est décisif pour l'efficacité de l'action.

- *La gestion du temps* est très importante dans l'acte d'enseignement/apprentissage. En effet les délais de réponse entre les interventions : enseignant / élèves constituent une dimension significative pour la pratique : les délais courts permettent de contrôler des attitudes ou un aspect de l'organisation du travail. Ils sont plus longs dans une activité cognitive impliquant la construction d'un savoir. Il appartient à l'enseignant expérimenté et qualifié sur les plans conceptuel et méthodologique de réguler cet aspect important de sa pratique. Par ailleurs, il lui appartient, également, d'installer en classe une atmosphère de confiance et de respect du groupe classe avec ses règles de fonctionnement.

La pratique implique une approche multidimensionnelle qui englobe : - les dimensions matérielle, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui s'articulent, interagissent entre elles pour orienter la gestion de la classe.

L'intérêt d'une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante permet de dépasser la conception de gestion et d'organisation des contenus disciplinaires en vue de leur apprentissage par les élèves pour privilégier celle axée sur la communication qui implique l'apport de la psychosociologie centrée sur les acteurs de l'acte d'enseignement apprentissage et les stratégies adoptées en classe.

La pratique enseignante dans les classes enquêtées

Les visites que nous avons effectuées dans les classes avaient pour but d'identifier la nature de la pratique enseignante compte tenu des conditions environnementales dans lesquelles elle se réalise.

Il est évident que l'influence de l'environnement sur les actes humains est d'une importance capitale pour la réussite de toute entreprise. Il est important de considérer, avant tout,

l'environnement dans lequel active l'enseignant et dont l'impact est résonnant sur le comportement du professionnel qu'il est.

Conditions environnementales de la pratique enseignante : exemple des écoles de Benfréba

Les deux établissements visités, présentent des conditions physiques peu convergentes: des constructions en dur cependant, l'un très ancien, très peu maintenu, datant d'une autre époque, l'autre un peu plus récent, mieux conservé ;

- une conception de classes aux normes insuffisantes tant sur le plan du nombre : la double vacation, presque inexistante dans les grandes agglomérations urbaines, est instituée de manière normalisée dans les établissements visités, avec une situation plus grave pour le premier, dans la mesure où l'éclairage naturelle fait défaut (problème d'orientation des ouvertures qui ne voient jamais le soleil) et même l'éclairage artificiel qui pose, le plus souvent, le problème du remplacement des ampoules grillées.

- *les équipements en mobilier* existent en nombre suffisant dans les deux établissements, selon le régime des vacances, cependant ils sont dans **un piteux état** pour **l'ancienne école** qui ne semble jamais avoir pu obtenir de renouvellement ou même d'action de maintenance de ces équipements;

-*Les conditions d'hygiène sont différentes selon l'établissement* : c'est encore l'ancienne école qui n'a pu obtenir de peinture de murs depuis longtemps malgré toutes les démarches effectuées auprès des autorités communales alors que l'autre établissement ne semble pas connaître les mêmes problèmes de maintenance.

Questionné à ce sujet, l'inspecteur de la circonscription nous répond par le fait que cet état a toujours existé ; que le règlement des problèmes de ce type dépend de la personnalité du chef d'établissement qui sait établir des liens avec les autorités responsables et son environnement et arrive à se servir au détriment de celui qui est moins entreprenant ou plus timide.

Le même état lamentable caractérise les sanitaires et le niveau d'entretien des classes. Le personnel d'entretien ne semble pas exister dans l'établissement démunie contrairement à l'autre école où les classes sont maintenues dans un état correct.

C'est à croire que la gestion matérielle de l'établissement s'incarne dans le type de personnalité du chef d'établissement et que les conditions physiques et matérielles de l'espace école, opèrent un certain déterminisme sur la gestion pédagogique de la classe.

-Mais qu'en est-il de la gestion pédagogique de la classe?

La gestion pédagogique et didactique de la classe

Conception de l'enseignement/apprentissage

Dans les classes visitées, les contenus des séances, quelle que soit la discipline, l'aspect conceptuel est en général dilué et non explicite : pour 02 enseignants sur 04, ce qui prime, c'est ce que retiennent les élèves, et sont capables de restituer. Le modèle à apprendre est fourni par le maître et l'élève se doit de le restituer tel quel, directement, sous forme de récitation dans certaines situations, comme la règle de grammaire, ou indirectement, comme dans le cas d'application d'un théorème de mathématique. Le maître ne sert pas d'embrasseur pour créer des situations d'un champ sémantique donné.

Déroulement des séances observées

La première enseignante, visitée, en séance de langue française en 4^{ème} année primaire, commence par poser des questions et obtenir des réponses sur les pré-requis en grammaire; elle oriente, corrige, donne le résultat, fait rappeler la règle, donne les exercices d'application et fait corriger au tableau par des élèves. Un certain nombre d'élèves ont levé le doigt vainement car l'enseignante s'est

préoccupée surtout de la minorité d'élèves installés autour d'elle dans les premières rangées et « réflexe habituel oblige », elle a reproduit l'habituel.

Le questionnement / réponse, pour l'enseignant, suffit à accomplir la mission d'apprentissage. S'agissant du travail individuel, la majorité des élèves a manifesté le désir de répondre aux exercices de type structural : on donne la structure de la langue et on demande le complément de phrases. La réponse est juste auprès des deux tiers des élèves environ ; l'enseignante interroge parmi le tiers restant pour reprendre la réponse et la faire répéter. La gestion du temps dans une séance d'apprentissage est difficile : elle crée des tensions chez l'enseignante qui est poussée à escamoter la dernière partie de la séance (séance libre), qui constitue à elle seule l'essentiel. Cette dernière étape est décisive car elle donne l'occasion à l'élève de s'exercer librement autour de la structure de langue à l'étude.

On peut dire que le réflexe conditionné est toujours de règle dans cet enseignement qui est loin d'arriver à la construction des apprentissages. D'ailleurs dès qu'on demande aux élèves de construire des phrases libres à partir de la structure étudiée, ils sont désemparés et attendent d'être guidés : seront-ils capables de se débrouiller un jour, avec un exercice libre qui fait appel à un effort de construction personnelle ?

Quant à ce qui est dispensé par l'enseignante dans l'école démunie, je ne sais si on doit le qualifier d'enseignement : la séance de conjugaison s'est limitée à un exemple de verbe donné au temps de l'indicatif et tout ce qui a été demandé aux élèves, c'était de donner la suite à écrire au tableau. Quatre élèves ont participé en levant le doigt ; et la séance s'est terminée aussitôt qu'elle a commencé.

Questionnées sur la nouvelle approche et son application dans leur classe, les deux enseignantes ont été unanimes à

déplorer leur manque de formation et de recyclage et à déclarer qu'elles l'ont trouvée comme la première (PPO) et qu'il ne s'agissait que d'une nouvelle nomination. L'enseignante de l'ancienne école a marqué tout de même sa satisfaction en disant qu'elle s'en sortait à bon compte malgré ce manque et qu'elle arrivait à de bons résultats avec ses élèves.

La seconde expérience a porté sur l'observation de deux classes de langue arabe : séance de lecture en 3^{ème} année primaire ; thème : « la petite fille aux allumettes », dans les deux établissements précités.

Les deux séances se sont déroulées selon le même schéma : -lecture magistrale, expressive ; questions de compréhension du texte, orientées par les enseignantes ; réponses stéréotypées des élèves sur un rythme similaire ; - lecture individuelle du texte par les élèves ; questions ponctuelles de l'enseignante sur les aspects sémantique et lexical. On peut dire qu'une minorité d'élèves lit correctement et comprend le sens du texte. Les deux tiers de la première classe et la moitié de ceux de la seconde, savent déchiffrer le contenu. Quant aux restants, ce qu'on nomme les enfants en difficulté scolaire, ils s'ennuient dans ces séances qui tombent dans la monotonie et dont ils ne tirent pas de profit pour s'améliorer.

Rien n'est prévu pour eux. Ils sont vite repérables car occupant les derniers bancs ; certains n'ont même pas de livres de lecture, se contentant de jeter un œil sur celui du camarade sans s'efforcer de suivre le rythme, sachant pertinemment qu'ils ne seront pas interrogés comme à l'habituel.

Questionnée à ce sujet, l'enseignante du premier établissement déclare qu'elle ne dispose pas du temps nécessaire pour rattraper tout le retard de lecture que ces élèves ont trainé avec eux ; même avec le soutien

pédagogique réglementaire, les résultats sont minimales ; en classe il est préférable, de faire profiter ceux qui font le plus de progrès rapidement.

L'autre enseignante soutient le fait qu'elle a utilisé de tous les moyens dont elle disposait et n'est pas arrivée à rattraper le retard pour lequel elle déclare ne pas être responsable.

Place de la nouvelle approche par compétences

En référence aux instructions de la Réforme qui stipulent que l'enseignement/apprentissage doit se dérouler selon l'Approche par Compétences c'est-à-dire viser le développement des aspects essentiels de la personnalité de l'enfant sur les plans cognitif, psycho moteur et socio affectif, on peut dire que ce qu'on a trouvé, en pratique dans les classes visitées, est très loin de répondre aux objectifs fixés.

Les enseignantes approchées qualifient de correcte leur pratique même si elles réclament plus de formation.

Elles ne remettent pas en question leur conception de l'acte d'enseigner qu'elles trouvent adéquate par rapport aux résultats d'apprentissage visés. D'ailleurs, elles ne trouvent pas de différence entre l'ancienne approche par objectifs et la nouvelle par compétences : elles prétendent que rien n'a changé à part l'appellation et qu'avec leur pratique, elles se sentent également dans la nouvelle approche.

Lorsqu'on leur demande ce qu'elles entendent par « l'enfant au centre des apprentissages » elles répondent par le fait que « cela a toujours été le cas, l'objectif d'enseignement est de faire acquérir les langages fondamentaux et on y arrive bien avec certains, plus difficilement avec d'autres mais on y arrive tout de même ».

Cependant à aucun moment les enseignantes n'ont évoqué l'aspect relationnel comme élément important de réussite des apprentissages.

Leur conception de leur relation avec leurs élèves reste encore très paternaliste : on y décèle le rapport du savoir détenu par l'enseignant à transmettre à l'élève présent pour l'acquérir ; et pour cela, ce dernier doit y prêter toute son attention, répondre correctement à la demande et réserver ses initiatives à plus tard.

Conclusion

Nous voyons à travers cette expérience restreinte comment est perçu le pédagogique qui n'est pas prêt d'inscrire la pratique dans le contexte de la Réforme. La conception du processus d'enseignement/ apprentissage est restée attachée à l'esprit conditionnel de la PPO avec le modèle structural à reproduire. La place de l'élève est loin de se laisser détrônée par celle de l'apprenant participatif et constructeur de son savoir. Les difficultés d'apprentissages gardent la place qu'elles ont toujours occupée au fil du temps. *On se demande dès lors quelles sont les raisons objectives du refus du changement du processus d'enseignement apprentissage ? Pourquoi les réformes ont beaucoup de difficulté à opérer des changements à ce niveau ?*

Bibliographie

Altet, Marguerite, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse) », dans *Revue Française de pédagogie*, n° 107, 1991, pp. 123-139.

Altet, Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.

Beillerot, Jacky, *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Jonnaert, Philippe, *Compétences et socioconstructivisme, Un cadre théorique*, De Boeck Université, 2002.

Proulx, Jean, *Apprentissage par projet*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2004, 232 pages.

Raymond, Danielle, *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !*, Montréal, AQPC, 2006.

Roegiers, Xavier, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2e édition, De Boeck Université, 2001.

Vinatier, Isabelle et Altet Marguerite, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. PU Rennes, Collection « Didact Education », 2008

Vinatier, Isabelle et Numa-Bocage, Line, Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique. *Revue française de pédagogie*, 158