

La dévolution de l'apprenant, une question de formation des enseignants

* **Benyahia Tarik**

Université de M'sila

Tarik.benyahia@univ-msila.dz

Résumé:	informations sur l'article
<p>Actuellement, entre l'offre et la demande un nombre impressionnant de dispositifs est mis en place afin de satisfaire les partenaires du monde professionnel. Dans cet univers, le privilège est loué à la compétence transversale au détriment de la spécialisation, pour la simple raison que les situations se caractérisent par l'inédit, et rare sont les cas où les schémas et les figures appris soient reproduits. La redéfinition de l'apprentissage a favorisé la mise en place d'un dispositif qui permet à l'apprenant la re-exploitation de ses compétences dans des situations très variées, ce dispositif serait encore meilleur s'il occultait en plus une connexité entre l'intra et l'extrascolaires. Des études didactiques ont démontrées que le principe de ré-exploitation ou le transfert des connaissances acquises d'un contexte vers un autre escompté, est une piste garantie à un apprentissage réussi. En effet, si les théoriciens décrètent que la dévolution de l'apprenant demeure la pierre angulaire sur laquelle devait se porté tout processus d'enseignement- apprentissage, qu'en est-il alors de son exploitation dans la formation des enseignants ?</p>	<p>Reçu 19/05/2021 Acceptation 22/06./2021</p> <p>Mots clés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ dévolution ✓ formation des enseignants ✓ situation didactique <p>contrat didactique</p>
Abstract :	Article info
<p>Nowadays, between supply and demand, an impressive number of systems are being placed to satisfy partners in the professional world. In this universe, the presented competence privilege is leased according to the determined speciality, for the simple reason being that his situations are characterized by the unprecedented, so cases where the learned patterns and figures are reproduced rarely. The redefinition of learning has encouraged the establishment of a device that allows learners to re-use their skills in a wide variety of situations. It would be even better if this devise also concealed a connection between the 'intra and extracurricular. Didactic studies have clearly demonstrated that the principle of re-use or the transfer of knowledge acquired from one</p>	<p>Received 19/05/2021 Accepted 22/06/2021</p> <p>Keywords:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ devolution ✓ teacher training ✓ didactic situation

context to another expected, is a guaranteed path to successful learning. Indeed, if the theorists decree that the devolution of the learner remains the cornerstone on which any teaching-learning process should be focused, so why not implementing its exploitation in teachers training?

✓ *didactic contract*

1. INTRODUCTION

Nous savons déjà que les apprenants, et ce pour la majorité, n'arrivent pas à établir un rapport direct entre les multiples activités faites en classe et la capacité de s'exprimer. Ils croient que la séance de compréhension du texte comme toute autre séance, telle la syntaxe, demeure une activité en soi. Le sondage que nous avons effectué avec des étudiants en licence s'est résolu à un constat totalitaire que : le savoir répertorié dans les programmes scolaires est loin d'être perçu (par les apprenants tous niveaux confondus) comme une progression dans l'apprentissage, et reste un savoir cloîtré entre la formulation de la définition et l'exercice à faire. Ainsi, la conception méta (c'est-à-dire l'exploitation de ce qu'a été fait aux différentes séances pour en fin réaliser un produit), ce à quoi l'enseignant est appelé à instaurer au près des apprenants, n'imprègne que peu ou peut-être pas les pratiques pédagogiques. Il faut se rendre à l'évidence aussi que, le monde du travail impose de nouvelles compétence implicites qui sont « *mobilisées dans l'organisation du travail : communication, initiative, autonomie, apprentissage et coopération* ». *En tout état de cause, il apparait bien que les formations aux langues doivent viser ce type de compétences, [...]. Pour toutes ces raisons, une pédagogie de l'autonomie doit se mettre en place dès l'école* » (M-J Barbot, 2001, p.31)

2. Les préceptes du contrat

Nous percevons à travers le terme contrat un certain intérêt qui relie des partenaires. Sa cancérisation repose sur le principe que les droits de l'un font les obligations de l'autre et vice versa. « *« Contrat » - Convention conclue entre deux ou plusieurs personnes à l'insu de négociations. Le contrat implique une adhésion des différents partenaires au projet. Il suppose une obligation du respect de ses règles durant le déroulement de celui-ci et par conséquent la mise en place de procédures de contrôle du suivi.* » (Danvers cité dans Jonnaert et all, 2003, p.168). Aux termes des modalités du contrat, nous pouvons déduire que les partenaires sont tenus par un précepte moral et matériel, et ce, après leurs consentements aux règles et aux exigences souscrites dans le contrat ; ces règles consignent les droits et les devoirs de chacun. Les termes de ce contrat doivent être explicites et non équivoque afin d'éviter toute distorsion des tâches résultant d'une interprétation individualisée.

2.1 Le contrat didactique

Autres que les partenaires, la présence d'auxiliaires tels la gestion du temps, de l'espace et du savoir complètent les impératifs du contrat. Cependant, même si ce dispositif est mis en place, et que l'enseignant ne change pas de méthode pour réexpliquer le cours, ne procède pas au contrôle minutieux des acquis, ne vérifie pas la réalisation de la tâche ou la résolution des devoirs, ne se tourmente pas de l'atteinte des objectifs pédagogiques par l'ensemble du groupe classe, ne fait pas de séances de remédiation, etc. Et si, l'apprenant ne révise pas ses cours, ou recopie les solutions d'exercices de ses camarades pour éviter la sanction, etc ; tous ces cas, sachant qu'ils ne sont pas isolés, mènent inéluctablement à l'échec scolaire. De ce fait, nous pensons que le contrat didactique est de nature implicite, il ne répond pas au terme du contrat dressé par la divulgation des droits et des obligations.

2.2 *Les partenaires du contrat*

Le contrat didactique est déterminé en premier lieu par la présence effective de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir. Ce dernier représente l'objet d'interaction des acteurs et définit le rapport qu'ils entretiennent entre eux.

2.3 *Dépolarisation de la relation*

La particularité des situations didactiques, c'est qu'elles sont instables. L'expérience de l'enseignant dans l'acquisition de la connaissance lui permet d'entretenir une relation au savoir différente que celle développée par l'apprenant. Et c'est grâce à l'intérêt que porte chacun des acteurs au savoir qui permet au système de fonctionner. Ainsi, si l'apprenant coupe son rapport au savoir (se révolte ou ne trouve pas la nécessité à l'acquiescer), le contrat est systématiquement rompu ; le même cas est possible en l'absence de l'objet lui-même.

2.4 *La dimension temporelle en situation didactique*

La situation d'enseignement - apprentissage est caractérisée par un temps proportionnellement flexible. En effet, il est continu et court en séance d'activité scolaire, lorsque l'apprenant tente d'appréhender le savoir transmis en classe. Ce temps peut être long et discontinu lorsque l'apprenant s'investit dans une acquisition des connaissances favorables à son développement, des connaissances requises pour en procurer d'autres.

2.5 *Contrat et principe de dévolution*

Vygotsky propose les fondamentaux de l'apprentissage qui garantissent le passage de l'apprenant de l'état de dépendance à l'autonomie. Le théoricien a expliqué que l'acquisition des connaissances se fait de prime à bord par la médiation d'un adulte, d'un tuteur (ou même des pairs) ; qui par le biais d'outils et de méthodes, le médiateur confère à l'apprenant les procédés de l'appropriation des savoirs. Une fois mis en place, ce processus va lui permettre d'aborder ses priorités ; entre autre acquiescer de nouveaux savoirs ou confronter des situations problématiques (liées à l'apprentissage) qu'auparavant lui paraissaient inintelligibles. Dès lors, cette progression du dépendant à l'indépendant et nettement marquée par un contrat didactique rassemblant les partenaires en un temps momentané (entre acteurs) et durable (une fois l'apprenant livré à lui-même). Vygotsky explique que « *l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage* » (cité dans Jonnaert et al., Ibid. p.183)

G. Brousseau (1998) a explicité lors de ses recherches le concept de « *dévolution didactique* », puis repris par Ph. Jonnaert (2003), quant à Michel Minder le terme prend le sens du « *refus positif d'enseignant* » (M. Minder, 1999, p.198). Globalement, il s'agit de l'abstinence de la part de l'enseignant, qui met l'apprenant en situation sans alternative que celle qui l'engage à se construire lui-même son apprentissage, à se procurer lui-même des stratégies afin d'acquiescer des connaissances ; sachant que nul n'est mieux placé pour identifier les besoins de l'apprenant que par lui-même. A cette forme de dévolution Ph. Jonnaert explicite la procédure et définit la posture de l'enseignant qui : « *volontairement, refuse de poser des actes d'enseignement pour que l'élève pose effectivement des gestes d'apprentissage. Dans un contexte de dévolution, l'enseignant devait dire à l'élève : « je refuse de faire mon métier d'enseignant pour que tu fasses ton métier d'élève* ». *La dévolution didactique*

serait ainsi un de ces mécanismes de transfert de responsabilité du maître à l'élève, dans le processus de connaissance d'un savoir par l'élève lui-même » (cité dans M. Minder, *ibid.* p.198). Cependant, le principe de dévolution didactique ne peut être un engagement propre à l'enseignant, mais suppose le respect de tous les partenaires du contrat didactique.

2.6 L'auto-apprentissage, une finalité du contrat

Avant d'accéder au niveau où l'élève se voit dans la capacité de se prendre en charge pendant son apprentissage, un auto-apprentissage institutionnel est fortement recommandé. L'intérêt de ce dernier, c'est qu'il lui présente des opportunités qui l'incitent à réfléchir sur les procédures engagées devant des situations problèmes ; et sur les moyens utilisés pour arriver à ses propres finalités. Cependant, il ne s'agit pas d'abandonner l'apprenant à lui-même en auto-apprentissage, comme précise M-J Barbot, « *au contraire, monter l'auto-apprentissage en milieu institutionnel signifie élaborer des modalités d'aides et des interfaces entre apprenant et ressources, définir de nouveaux rôles pour l'apprenant et l'enseignant* » (2001, p.23), or ça ne peut se faire que par une formation de qualité de ce dernier.

3. Dynamisme des situations didactiques

Si nous reprenons l'itinéraire de l'acquisition du savoir, nous allons constater qu'il s'agit d'une situation interactive tripolaire constituée de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir ; puis elle se termine en bipolaire entre l'apprenant et le savoir. Si, cette situation nous fait penser au triangle didactique, Ph. Jonnaert et ses collaborateurs la rapprochent « *aux trois niveaux de situation définis dans la théorie des situations de Brousseau (1986) : (1) partant de la situation didactique, l'élève, le maître et le savoir évoluent vers la (2) situation a-didactique et en arrivent, in fine. (3) à des situations non didactiques.* » (op.cit. p.185)

3.1. La situation didactique

Cette situation est établie selon la scène la plus classique des circonstances connues d'enseignement-apprentissage. Elle est conditionnée par un espace et un temps bien définis. Nous savons qu'en ces situations, l'enseignant doit afficher un objectif à atteindre et qu'en parallèle, les apprenants devraient développer des stratégies d'apprentissages et faire valoir de compétences spécifiques.

3.2. La situation a-didactique

Nous pourrions la comparer à une situation semi-directive, puisque l'apprenant ne sort pas du cadre de l'enseignement-apprentissage. C'est-à-dire, il reconnaît déjà les objectifs assignés, prend une posture d'autonomie, et essaye d'opérer seul mais sous le regard vigilant de l'enseignant. Dans de pareilles situation, il a été prouvé que l'apprenant fait appel à ses connaissances préalables afin d'en acquérir d'autres nouvelles.

3.3. La situation non-didactique

Ce type de situation se base principalement, comme les précédentes, sur le transfert. Cependant, pour la situation a-didactique l'apprenant procède au niveau de la même discipline, qui se limite à la résolution d'exerces. Or, pour la situation non-didactique l'apprenant est confronté à des situations nouvelles et inédites, loin du rapport enseignant savoir mais juste apprenant-savoir. Faisant preuve d'analyses pertinentes des conditions, il restitue les connaissances adéquates aux résolutions des problèmes.

En somme, ce qui caractérise les situations c'est le transfert des connaissances. Autre fait encore est que le temps est court (peut être limité) pour les situations didactique et a-didactique, alors que pour les conditions non-didactique il est long (serait illimité). Finalement, nous supposons qu'en situation non-didactique que la décision sur l'apprentissage est rendue, et en cette même situation que le contrat didactique vient à son terme.

3.4. *La transposition didactique*

La transposition didactique est d'abord un processus qui tient à la nécessité permanente d'adapter les contenus des programmes aux multiples états que revête le savoir scientifique actuel. Or, ce dernier est lui-même conditionné par les contraintes propres aux dispositifs et aux pratiques scolaires. Le mécanisme de cette transposition pourrait être décomposé en trois étapes bien définies par J-F. Halté (cité dans Jonnaert et all, op.cit. p. 174). La première, se rapporte aux caractéristiques spécifiques du savoir scientifique. La deuxième, concerne les transformations que subissent les savoirs empruntés lorsqu'ils sont insérés dans les différents textes pédagogiques propres à un système d'enseignement (programmes, manuels, fiches, etc.) ; nous les retrouvons aussi adaptés (découpés, reformulés et réorganisés) en fonction de la logique qui jonche ces textes. Pour la dernière, ce qui est substitué en savoirs enseignables « *c'est-à-dire présentables aux élèves et assimilables par eux. Pour ce faire, il ne suffit pas de mettre ces élèves en contact avec ces connaissances. Il faut opérer sur elles un traitement* » (M. Durand, 1996, p. 175) particulier afin qu'elles adaptent aux activités scolaires.

3.5. *L'adaptation des contenus*

Les disciplines scolaires et précisément les connaissances acquises dans un milieu institué, ne sont pas issus directement d'une vulgarisation scientifique, mais elles ont bénéficié de traitements et d'adaptation assez spécifiques. C'est pour cette raison que la démarche requise est considérée comme une transposition, Yves Chevallard a démontré que le savoir scolaire est reconstruit aux normes de l'enseignement et aux exigences de l'apprentissage, il rajoute qu' : « *Un contenu de savoir ayant été comme savoir à enseigner subit alors un ensemble de transformation adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement, est appelé la transposition didactique.* » (cité dans M. Minder, op.cit. p.43)

Nous pourrions peut-être reléguer à ce mécanisme de transition le principe du continuum, puisque le savoir élaboré par les scientifiques ne subit pas une altération catégorique, mais juste une réadaptation à la perception. Chevallard lui reconnaît – quand même – une double transposition : la première externe, effectuée à l'extrascolaire et est caractérisée par le passage du savoir savant au savoir à enseigner. La seconde est plutôt interne, c'est quand l'enseignant procède à l'élaboration de son cours.

Plus explicite, Ph. Jonnaert modélise la transposition didactique en une liste de procédures phasiques de raffinement du savoir. De cette liste, nous avons sélectionné les pertinentes, ainsi :

« Du savoir savant au savoir culturel

1. *Le milieu originel du savoir : C'est le domaine de la recherche scientifique, de la réflexion, mais aussi des expériences empiriques.*
2. *Le savoir dépersonnalisé : C'est le savoir décontextualisé (publications et communications scientifiques).*

3. *Filtres organisationnels : Ces filtres produisent un savoir organisé, savoir transportable dans une culture donnée.*
Le savoir, objet d'enseignement
4. *Le savoir de l'enseignant : En fonction des curricula scolaires, le professeur s'informe dans le savoir organisé.*
5. *Le savoir responsabilisé : Le professeur prend le savoir et le recontextualise en fonction de l'élève. Ce savoir devient objet d'enseignement (SOE).*
6. *Acquisition du SOE par l'élève : Le SOE devient objet de connaissance pour l'élève : savoir, objet connu (SOCE).*
7. *Utilisation par l'élève : Soit le SOCE est reconnu par l'élève de retour dans son milieu (le SOCE est utilisé et devient savoir pour l'élève, qui complète son information) ; soit le SOCE n'est pas utilisé par l'élève en dehors des situations scolaires, et il y a extinction progressive du SOCE.*
8. *Recontextualisation : Représentation du savoir par l'élève lui-même. » (cité dans Michel Minder, ibid., p.43),*

En synthétisant la procédure, nous pourrions avancer que le savoir savant élaboré dans son contexte d'émergence, se retrouve organisé en savoir formel (au niveau des programmes scolaires), et à la fin il sera perçue en savoir réel (l'objet de l'interaction pédagogique).

3.6. La notion noyau

Au risque d'une *surcharge cognitive*, ou d'*encyclopédisme*, des chercheurs de diverses disciplines proposent la « *notion-noyau* » (Ibid. p.35), un concept novateur qu'à travers, les spécialistes des programmes scolaires visent à développer des compétences selon un paradigme de connaissances interdisciplinaires. Il s'agit de sélectionner à partir d'une taxonomie d'objectifs les plus pertinents et qui s'y prêtent le mieux au transfère.

4. Du côté de la formation initiale

Pour avoir une vision claire sur la formation initiale des enseignants de langues, nous avons jugé indispensable de faire une rétrospection sur leur cursus universitaire. Notre objectif est de trouver des réponses au sujet de cette formation. Sachant bien que, se former à l'enseignement suppose l'appropriation d'un éventail de comportements pédagogiques ; mais ce qui devrait se concevoir au préalable, c'est cette manière de gérer la classe, d'interagir avec les apprenants et de l'adaptation du programme. De l'autre côté, il ne faut pas négliger qu'il existe des engagements à prendre en charge, un rôle à remplir et des connaissances disciplinaires à entretenir.

La formation universitaire est dispensée en socle commun de savoirs, que l'étudiant doit acquérir pour passer d'un niveau à un autre. Une fois le cursus terminé, il sera sanctionné d'un diplôme de licence lui octroyant le droit d'exercer en tant que maître à l'école primaire. Cependant, le surcroît en diplôme, le cas du Mastère procure au bénéficiaire le soin d'enseigner au lycée.

Le cursus universitaire se fonde sur la réalisation d'un programme pédagogique. Une telle réalité nous pousse à émettre des questions pertinentes sur le rapport dudit cursus avec la formation spécifique à l'enseignement. Est ce qu'il prend en charge la formation aux pratiques pédagogiques ? En d'autres termes, la conception de ces savoirs a-t-elle une portée éducative ? Est-ce que ces savoirs sont censés à eux seuls, la construction d'un paradigme de référence assez exhaustif pour agir en professionnel.

L'objet de notre quête actuelle est généré par deux interrogations majeures :

- Est-ce que la formation des enseignants est un facteur capital dans l'instauration des principes de la dévolution ?

Notre intention dans l'exploration du cursus universitaire n'est pas pour des raisons critiques, c'est-à-dire, nous n'envisageons pas de prévoir la cohérence et la cohésion des savoirs dispensés au programme. Notre objet est une quête à l'harmonisation de la formation dispensée avec les exigences de la profession, ce en général ; mais en particulier nous cherchons l'intérêt qu'elle porte à l'émancipation de l'apprenant.

4.1. Programme Pédagogique pour la licence

L'acquisition d'un diplôme de licence nécessite la mise à l'épreuve des connaissances que l'étudiant devrait faire preuve le long des six semestres. Nous trouvons dans ce dernier des savoirs organisés en matière disposés selon une progression qui se rattache à la nature du savoir à faire inculquer.

Alors, est-il possible que se fondement conceptuel est suffisant pour en faire une plateforme assez solide afin que tout licencié, une fois placé devant le fait, y trouve ressources suffisantes pour enseigner ? Des soixante-trois matières réparties dans le programme de formation, nous n'avons recensé qu'une seule (introduction à la didactique) répartie en deux semestres. Cette matière occultée des savoirs basique, pas plus qu'une initiation à la discipline.

Un autre fait constaté encore, c'est que la formation ne dispense en tout et pour tout, que de vingt séances consacrée à cette matière. Du côté des contenus du premier semestre, les cours de didactiques relèvent de notions de base pas assez suffisantes pour représenter toutes les situations interactives entre enseignant et apprenant. Au deuxième semestre, nous trouvons des notions sur les méthodologies de l'enseignement des langues, suivis de quelques approches.

4.2. Programme pour Mastère (académique)

Le programme de mastère est riche et varié pour une formation spécialisée. Étant ainsi ne représente pas une priorité majeure à notre recherche ; mais ce qui compte le plus pour nous ce sont ces éléments qui, en aval à la formation se révèlent efficace. Nous faisons allusion ici aux méthodes, techniques et outils que l'enseignant devrait maîtriser à sa post-formation. Ils sont, à notre avis, le garant d'une insertion harmonieuse à la profession.

Pour toute la formation en question, nous avons identifié une seule matière répartie entre deux semestres. Son objet en premier c'est l'enseignement des langues, puis c'est à l'apprentissage qu'elle s'intéresse. Ses volets conceptuels favorisent l'instauration des savoirs théoriques sur l'activité même comme modèle général de la situation enseignement- apprentissage. Etant ainsi, nous soulevons des doutes au sujet de l'efficacité de ladite formation quand il est question de gérer une classe. Autrement, est-ce que ces savoirs théoriques sont à eux seuls suffisants pour que le novice puisse gérer le premier contact avec le groupe classe ?

Au troisième semestre, la formation est complétée par des matières toujours aux valeurs théoriques, à savoir la conception des programmes, la psychopédagogie et l'évaluation. Il faut signaler que rare sont les moments où l'on dépasse les notions de base.

5. Du côté de la formation continue

En suivant la logique des évènements, une fois que le diplômé intègre le corps professoral, et est appelé à faire des stages de courtes durées qui vont parachever sa formation initiale et lui offrir l'opportunité d'appréhender au mieux cette période d'intégration.

Si nous nous référons à la logique du stage, nous devrions y voir une articulation théorie/ pratique ; un dispositif de formation globalement orienté vers la maîtrise professionnelle. Le plus intéressant dans tout ça, c'est que cette maîtrise devrait se caractériser par certaines options en matière d'insertion :

- L'interaction en classe ;
- La posture des agents ;
- Les contenus et les stratégies d'apprentissages.

5.1. Le stage de courte durée

Pour les stages de courtes durées s'opèrent en deux sessions (pendant les vacances de l'hiver et celles du printemps au CEM Ibn al-Haytham). Ils s'étalent sur sept jours, plus trois autres consacrés aux examens. Au programme, il y avait :

- **Samedi** : Evaluation - Ingénierie de la formation- Législation scolaire.
- **Dimanche** : Déontologie - Sciences de l'éducation et psychologie-Législation scolaire.
- **Lundi** : Ingénierie de la formation- Sciences de l'éducation et psychologie - Informatique.
- **Mardi** : Législation scolaire- Didactique - Le contexte scolaire
- **Mercredi** : Système scolaire- Didactique- Didactique
- **Jeudi** : Système scolaire- Le contexte scolaire- Didactique
- **Samedi** : Législation scolaire -Evaluation

Nous nous sommes rendus sur les lieux où se déroulent les stages. Ça nous a permis de nous rapprocher des stagiaires pour avoir de plus amples informations par le biais d'entretiens, et une occasion aussi pour leurs faire part de notre questionnaire.

Nous avons appris de prime abord que, les séances de cours sont dispensées en deux heures. La quasi-totalité des leçons étaient en langue arabe, sauf pour la didactique. Cependant, cette dernière ne présente que le cadre théorique identique à celui qu'on dispense à l'université, et bien connus par les stagiaires.

L'entretien que nous avons mené avec les stagiaires était régi par une question centrale:

- ***Que ce que vous avez retenu du stage ?***

Il faut signaler que nous avons reformulé les propos des stagiaires en gardant l'idée directrice. Nos questions étaient pertinentes et très précises afin d'orienter le discours et avoir plus d'informations qui se rattachent principalement à notre recherche. La majorité des stagiaires ont affirmé les faits suivants :

- du moment qu'ils sont des novices dans le domaine, ce qu'ils attendaient le plus des formateurs, c'est de leurs présenter des pratiques qui leurs permettent d'interagir efficacement avec les élèves ; et le plus important est les comportements à adopter face aux situations compliquées ? Rappelons qu'ils ont sollicité à cet effet l'enseignant de psychologie pour qu'il leurs vienne en aide. Sachant que leurs problèmes sont plutôt techniques, c'est-à-dire qu'ils jumellent les deux paradigmes en même temps ; la psychologie et la didactique du français. Hélas, ce qui lui faisait défaut c'est cette dernière, il était alors dans l'incapacité de les convaincre. Sur ce, ils s'accordent sur le fait qu'ils n'ont profité que maigrement de ces stages.

Les propos recueillis à partir des déclarations des stagiaires nous laissent penser qu'il s'agit d'une formation surannée. Et cela pour deux raisons :

- la première, au niveau des contenus de cette dernière ; nous avons prospecté le savoir qu'on dispense aux stagiaires, il n'est que la reformulation des notions qui jonchent leurs cursus.
- La deuxième nous renvoie à la méthode dont est conçu le stage, c'est des cours magistraux qui ne louent à la pratique aucun intérêt. Nous ne sommes pas en train de contester le rapport du stagiaire avec ces données théoriques, mais le transfert et l'exploitation de ces dernières en pratiques qui nous intéressent le plus.

5.2. Questionnaire pour les stagiaires

Nous avons choisi cette catégorie d'enseignants-stagiaires pour les raisons suivantes:

- Il leurs est obligatoire.
- Sachant qu'ils sont des novices, sans formation enseignante au préalable, ça va nous permettre d'avoir des données objectives sur les stages (concernant l'organisation, les priorités et les perspectives).

Rappelons que les stagiaires en question sont issus de deux paliers distincts :

- 15 du cycle secondaire
- 21 du cycle moyen.

Vu les conditions un peu particulière du vécu des stages, nous n'avons pas pu organiser un programme de rencontre avec les stagiaires afin de leur proposer un questionnaire formulé de manière exhaustive ; c'est pour l'avons synthétisé en quelques questions que nous avons jugé des plus pertinentes :

- ***Les apprenants étaient présents lors des stages ?***
- Réponse négative

Commentaire :

Le stage pratique (ou intégratif) peut être considéré à un certain degré comme un référentiel pour la professionnalisation. En outre, l'efficacité de ce modèle repose dans son intégralité sur le contact direct avec les apprenants. Il offre de cette façon l'opportunité au formé de voir comment réagissent les apprenants à toute tentative d'enseignement ; et d'autre part, il leurs présente les situations interactives telles quelles afin qu'ils puissent construire une représentation réelle et significative de ces situations.

Il ne faut pas négliger aussi que, la présence du formateur dans ces conditions de travail est indispensable. Il a pour rôle de calibrer le comportement du stagiaire vers le professionnalisme. Cependant, la présence ou l'absence des apprenants lors des stages a un impact sans mesure sur la contribution du formateur. C'est-à-dire que les faits et gestes de ce dernier sont plus lucides pour les formés en présence des apprenants qu'en leurs absences.

- ***Est-ce que le stage renferme des activités à faire en présence d'apprenants ?***
- Réponse négative

Commentaire :

Malgré que le stage est une phase de transition obligée à notre sens, un passage où le novice trouve l'occasion de se construire une représentation claire et positif de l'acte éducatif. Pour que ces premiers moments ne se soldent pas à l'échec, et que par conséquent aura un effet négatif sur la psychologie du futur enseignant. Une bonne formation à l'enseignement est celle qui propose à ses candidats

l'opportunité de l'essai, qu'à travers elle vise à les faire comprendre que commettre une erreur n'est pas une fatalité ; ainsi serait leur premier cours au sens de la professionnalisation.

Nous supposons que faire un stage avec des apprenants en présentiel favorise le travail en alternance ; soit, l'enseignant est contraint de vaciller entre la théorie et la pratique afin d'élaborer un modèle efficient propre à lui. Nous estimons qu'il lui sera très utile lorsqu'il sera en mesure d'enseigner, quoique ce dispositif doit être entretenu de part et d'autre, par des chercheurs et des professionnels du terrain.

- *Avez-vous rempli un formulaire au sujet de vos besoins en formation ?*
- Réponse négative

Commentaire :

Nous pensons que l'efficacité de la formation réside dans la bonne gestion de l'offre et la demande ; ce que le formé a besoin pour le lui procurer. En ce sens, il serait une perte de temps et d'énergie de lui disposer des connaissances qu'il maîtrise déjà. Nous présumons que le stage devrait être bâti sur les exigences immédiates face aux multitudes situations qui se présentent à l'enseignant ; et surtout à celui qui fait son entrée en ce domaine. Nous supposons qu'il devrait y avoir une tradition avantageuse au profit des enseignants nouvellement recrutés ; nous entendons par tradition la systématisation d'une procédure qui repose sur l'identification des besoins de chaque stagiaire en formation afin de rendre ladite formation aussi efficiente que possible.

- *Citez par ordre d'intérêt personnel les modules dispensés en stage :*
- Didactique générale
- Psychologie
- Evaluation
- Législation

Commentaire :

Nous avons élaboré cette disposition en respectant la formulation des priorités. La majorité des stagiaires ont identifié en premier la didactique dans le sens que la formation initiale ne leur a pas procuré les notions de base du métier d'enseignant. En effet, l'intérêt que peut proposer cette discipline c'est que le formé peut se représenter toute activité d'enseignement et lui donner un sens du côté de l'apprentissage. Nous dirons qu'elle permet à l'enseignant de connaître le sens de tel ou tel action pédagogique, comme il peut s'imprégner des théories psychologiques pour expliquer les réactions de l'apprenant face à des procédures d'enseignements engagés.

Cependant, ceux qui ont l'opportunité d'établir les priorités pour une telle formation, savent que ces matières ont déjà marqué leurs présences dans la formation initiale des enseignants, c'est pourquoi nous nous attendions à ce qu'elles soient plus approfondies et plus spécifiées à l'acte pédagogique. Le cas de la didactique par exemple, elle serait plus rentable si elle portait sur l'émancipation, sur l'acte d' « apprendre à apprendre », sur l'autonomie de l'apprenant de manière générale.

- *Est-ce que les formateurs vous évoquent explicitement des théories (didactique ou psychopédagogique) en rapport aux situations d'enseignement - apprentissage.*
- Réponse négative

Commentaire :

Toutes les théories d'enseignement qui sont en vigueur louent une importance particulière aux stages et à la formation en cours d'emploi, ou connue sous le nom de continue. Ceci est dû par la conviction que le contexte, les apprenants, les méthodes et les outils sont modulable et en perpétuel changement ; c'est pourquoi un investissement en ces deux types de formation ne peut être que bénéfique.

Par ailleurs, ces précepteurs de la didactique professionnelle partent du principe qu'autant qu'elle postule pour la perfection, la formation initiale ne peut être qu'infaillible devant la complexité du monde auquel les formés seront contraints de gérer. Il s'avère donc indispensable que d'autres formations, qui se fondent sur des théories à caractère plus pratique interviennent pour prendre en charge les problèmes qui ont dépassé les perspectives de la formation initiale.

6. CONCLUSION

A l'école, la compétence est traduite par un nombre d'activités dont la réalisation dépend du niveau de valeur que les apprenants leurs attribuent. Tous les spécialistes s'accordent sur le fait que la compétence est la phase finale de la réalisation d'une tâche, et elle ne peut être accomplie que si l'apprenant arrive à déterminer un sens pratique et usuel aux savoirs qui la compose ; c'est-à-dire, des savoirs qui trouvent des retombés pratiques à l'extrascolaire.

Il est évident que l'école n'est pas en mesure d'appréhender et préparer l'apprenant à toutes les situations auxquelles il sera exposés ; répertorier toutes les cas de figures communicatifs susceptibles à l'avenir et lui proposer le comportement adéquat à afficher serait de l'extravagant. En revanche, ce qui reste possible, ce sont les compétences de base ; ce que l'apprenant dès son jeune âge peut les assimiler et contribuer à leurs développements, ceux aussi qui rendent possible l'interaction avec les citations futurs.

Nous pensons que, la condition sine qua none pour une pratique efficace de l'acte communicatif est l'articulation de l'intra avec l'extrascolaire. Partant de ce principe, nous avons jugé utile de concevoir notre recherche aux perspectives de ces deux notions phares.

- La formation des enseignants du français langue étrangère.
- La dévolution.

Nous avons tout intérêt à miser sur les compétences de l'apprenant si nous voulions vraiment réussir son apprentissage. Toutefois, la démarche à prendre pour sa réussite exige de soulever quelques points qui nous semblent utiles ; entre autres, une quête à la réduction des disparités qui peuvent subsistés entre le savoir acquis et les habilités à développer, le savoir-faire et le savoir-devenir.

La formation des enseignants et la réforme scolaire devrait aller de pair avec les perspectives actuelles de l'apprentissage. Certains paradigmes notionnels et fonctionnels devraient être revisités à cette cause afin de répondre au changement de la société et aux exigences de l'univers du travail.

Liste Bibliographique :

Astolfi Jean-Pierre (2003), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF éditeur, France ;

Autissier David (2009), *L'intelligence de situation*, Eyrolles, Paris ;

Barbot Marie-José, *les auto-apprentissages*, coll. didactique des langues étrangères, CLE international, Belgique, 2001.

Castellotti Véronique & Maddalena De CARLO, *La formation des enseignants de langue*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1995.

Chesnais Marie-Françoise, *Vers L'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*, HACHETTE, Paris, 1998.

- Durand Marc(1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris ;
- Fabre Michel (1994), *Penser la formation*, PUF, Paris ;
- Felouzis Georges (1997), *l'efficacité des enseignants*, PUF, Paris ;
- Jonnaert Philippe, Cecile Vander Borgt, Rosette Defise, Godelieve Debeurme, Stephan Sinotte(2003),*Créer des conditions d'apprentissage*, De Boeck, Bruxelles ;
- Minder Michel (1999), *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck, (8^{ème} édition), Belgique ;
- Molina Correa& Colette Gervais (2008), *les stages en formation à l'enseignement*, PUQ, Canada ;
- Pelpel Patrice (2002), *Se former pour enseigner*, Dunod, (3^{ème}édition), Paris ;
- Perrenoud Philippe (2006), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Coll. Pédagogies, ESF éditeur (5^{ème} édition), Paris ;
- Porcher Louis (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Coll. Français Langue Etrangère, Hachette Livre, Paris ;
- Roosen Antoine, Hénaff Dominique, Ardois Corinne (2004), *Former des apprenants responsables : Pour un environnement positif en classe*, Coll. Animer sa classe, De Boeck Université, Bruxelles ;
- Touchon François-Victor (1993), *L'enseignant expert*, Nathan, Paris ;