

UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE



FORMATION DOCTORALE
Sciences de l'éducation et didactique des disciplines
D.E.A : Education et Multilinguisme



LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DE COLLEGE
A MADAGASCAR REVISITEE
Cas des professeurs d'anglais

Présenté par : RAZANADRAIBE Colomba Berthe
Epouse RAMANANTSOA



Directeur : Dr RANDRIAMAMPIONONA Christiane, Ph.D

Année universitaire : 2005-2006

MEMBRES DU JURY

Président: Professeur Lala RAHARINJANAHARY
Ecole Normale Supérieure

Juge: Professeur Hanta RAKOTOMAVO
Ecole Normale Supérieure

Rapporteur: Docteur Christiane RANDRIAMAMPIONONA
Ecole Normale Supérieure

13 Septembre 2006

*Avec toute mon affection
à*

Ma mère,

Mon mari,

Mes deux enfants

Pour leur patience et leur support moral.

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à la conception et à la réalisation de ce mémoire; nous tenons à adresser nos remerciements en particulier:

A Madame Lala RAHAMANAHARY de nous avoir fait l'honneur de présider cette séance de soutenance de mémoire malgré ses nombreuses responsabilités. Veuillez accepter notre profonde reconnaissance.

A Madame Hanta RAKOTOMANO d'avoir bien voulu juger ce travail de recherche et de nous avoir prodigué des remarques constructives qui ont aidé à l'amélioration de ce travail de recherche. Veuillez trouver ici l'expression de nos vifs remerciements.

A Madame Christiane RANDRIAMAMPIONONA d'avoir accepté de nous diriger dans cette entreprise et de nous avoir fait bénéficier de ses expériences. Merci du fond du coeur de nous avoir conseillée, soutenue et encouragée durant l'élaboration de ce travail.

Nos remerciements s'adressent également

A Monsieur le Directeur de l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) qui, non seulement, nous a facilité l'accès aux informations dont nous avons besoin, mais a également mis sa bibliothèque personnelle à notre disposition. Nous vous serons éternellement reconnaissante.

Aux directeurs d'école qui ont coopéré, à tous les enseignants qui ont pris part aux questionnaires et aux entretiens, à ceux et celles qui nous ont reçue dans leur classe, à tous les élèves des classes observées, à tous les collègues de l'INFP qui ont aidé dans la distribution et la collecte des questionnaires. Veuillez trouver ici l'expression de nos vifs remerciements.

A toute l'équipe de la Formation Doctorale de l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo et à l'équipe du Département des Sciences Humaines de l'Université Marc Bloch de Strasbourg, merci.

TABLE DES MATIERES

	Pages
0. Introduction	
0.1 Objectif de la recherche	1
0.2 Problématique	2
0.3 Hypothèse	3
0.4 Cadre théorique	3
0.5 Cadre méthodologique	4
0.6 Structure du travail	4
 1. Problématique de la professionnalisation des enseignants	
1.1 La professionnalisation du métier d'enseignant: Signification et enjeux	5
1.1.1 Définitions	6
1.1.1.1 Qu'est-ce qu'une profession?	6
1.1.1.2 Qu'est-ce que le processus de professionnalisation?	7
1.1.2 Enjeux entourant la notion de professionnalisation	9
1.1.2.1 Intégration de la théorie et de la pratique	10
1.1.2.2 Savoirs de formation et savoirs d'expérience	13
 1.2 La construction de la professionnalité en formation initiale	16
1.2.1 L'aptitude à intégrer les savoirs	17
1.2.2 L'aptitude à réfléchir sur l'action et en action	20
1.2.2.1 Le praticien réfléchi	21
1.2.2.2 Les caractéristiques de la démarche réflexive	21
1.2.3 L'aptitude à travailler en équipe	23
1.2.3.1 Construction d'une identité professionnelle collective	23
1.2.3.2 Fonctionnement coopératif au sein de l'établissement	24
1.2.4 L'aptitude à promouvoir le multilinguisme	26
1.2.4.1 Objectif de l'enseignement des langues	26
1.2.4.2 Rôle élargi de l'enseignant de langues	28

2.	La formation initiale des professeurs de collège à l'INFP	
2.1	La formation des professeurs de collège à l'INFP	31
2.1.1	Le dispositif de formation	31
2.1.1.1	Mode de recrutement	31
2.1.1.2	Système de bivalence	32
2.1.1.3	Formation académique et formation professionnelle	33
2.1.1.4	Formation au processus d'acquisition des langues	33
2.1.1.5	Formation en alternance	34
2.1.2	Analyse du dispositif de formation	35
2.1.2.1	La 'formation théorique' et la 'formation pratique'	35
2.1.2.2	Formateurs de l'INFP et formateurs de 'terrains'	35
2.1.2.3	Une alternance sans articulation	36
2.1.2.4	Approche 'juxtapositive' des enseignements langagiers	37
2.2	La pratique des professeurs d'anglais de collège formés à l'INFP	38
2.2.1	Recueil de données	38
2.2.1.1	Les questionnaires	39
2.2.1.2	L'observation de classe	39
2.2.1.3	L'entretien	40
2.2.2	Analyse des données recueillies	41
2.2.2.1	Questionnaires	41
2.2.2.2	Observations de classe	51
2.2.2.3	Entretiens	60
3.	Vers la professionnalisation des professeurs d'anglais de collège à Madagascar	
3.1	Conditions préalables à la mise en place du dispositif de formation	65
3.1.1	Mode de recrutement	65
3.1.1.1	Recrutement basé sur la compétence	65
3.1.1.2	Recrutement au niveau DUEL II	66
3.1.1.3	Recrutement axé sur le principe de monovalence	66
3.1.2	Modalité de formation	67
3.1.2.1	Durée de formation	67
3.1.2.2	Programme de formation	68
3.1.2.3	Modules de formation	69

3.1.3	Système d'évaluation	73
3.1.3.1	Evaluation formative	73
3.1.3.2	Auto-évaluation	74
3.1.3.3	Evaluation sommative	74
3.1.3.4	Outils d'évaluation	75
3.2.	Conditions nécessaires à la mise en œuvre du dispositif de formation	78
3.2.1	Les stages	78
3.2.1.1	Le stage d'imprégnation	78
3.2.1.2	Le stage sous tutelle	79
3.2.1.3	Le stage en responsabilité	79
3.2.2	Le partenariat entre formateurs	80
3.2.2.1	Partenariat dans la préparation des stages	80
3.2.2.2	Partenariat dans l'exploitation des stages	80
3.2.2.3	Partenariat élargi aux conseillers pédagogiques	81
3.2.3	Promotion de la dimension 'multilinguisme'	82
3.2.3.1	Insertion de la dimension culturelle dans l'apprentissage de l'anglais	82
3.2.3.2	Mise en place d'un atelier de réflexions sur les langues	83
3.2.3.3	Introduction d'activités de conscientisation interculturelle	83
	Conclusion générale	85

INTRODUCTION

0.1 Objectif de la recherche

Dans le cadre de la formation doctorale dispensée à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université d'Antananarivo, l'opportunité nous est offerte d'entreprendre des travaux de recherche sur des problèmes concernant le domaine éducatif de façon à apporter notre contribution dans l'effort pour l'amélioration du système éducatif malgache. C'est dans cette perspective que nous avons décidé d'entreprendre des investigations relatives à la formation initiale des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire. En effet, nul n'ignore que le processus d'amélioration d'un système éducatif ne peut se faire sans une intervention en amont ; cela suppose une amélioration du dispositif de formation des enseignants.

Etant nous-même responsable de la formation des professeurs d'anglais des collèges à l'Institut National de Formation Pédagogique, plus communément appelé INFP, nous avons décidé de saisir cette opportunité pour entreprendre des recherches dans ce domaine. Notre objectif final est donc de définir des démarches et procédures en vue d'une meilleure acquisition de compétences efficaces et effectives nécessaires à la pratique du métier d'enseignant. C'est la raison pour laquelle nous avons intitulé cette étude

La Formation Initiale des Professeurs de Collège à Madagascar Revisitée *Cas des professeurs d'anglais*

En effet, pour pouvoir étudier la question de façon plus concise, nous avons décidé de restreindre notre champ d'investigation au *cas des professeurs d'anglais*, sans pour autant vouloir ériger des cloisonnements entre les différentes disciplines à enseigner dans les collèges; d'ailleurs, beaucoup de ce qui sera dit dans ce travail s'appliqueront aux différentes disciplines composant la formation. C'est dans cet esprit que les travaux d'investigation seront effectués exclusivement auprès des professeurs d'anglais issus de l'INFP car ce sont ceux dont nous avons eu la charge lors de leur formation initiale.

Il convient de noter que plusieurs travaux ont déjà été effectués dans plusieurs pays en ce qui concerne l'amélioration du dispositif de formation initiale et c'est même à partir des résultats de tels travaux que les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont été créés en France en 1991. Cependant, pour ce qui est de la réflexion sur le dispositif de formation initiale des professeurs de collège à Madagascar, le présent travail constitue le premier du genre.

0.2 Problématique

A l'heure actuelle, la question qui se pose aux responsables de la formation initiale des enseignants tant au niveau international qu'à Madagascar est celle relative à la professionnalisation de la fonction enseignante. En effet, maintenant que les enseignants sont appelés à exercer leur métier dans des conditions où la seule maîtrise de savoirs théoriques et didactiques ne suffit plus pour exercer le métier d'enseignant, il devient impératif de les doter de moyens et des stratégies dont ils ont besoin pour faire face aux exigences non seulement des institutions éducatives mais à celles de la société même. Cela nous amène à la problématique fondamentale du type de formation professionnelle initiale à développer dans les institutions de formation initiale des enseignants.

Faut-il le rappeler, la volonté politique affichée par les dirigeants malgaches d'adhérer au principe de *l'éducation pour tous* suppose une posture nouvelle de la part de l'enseignant dans la mesure où l'objectif ne se réduit pas à l'accroissement du taux de scolarisation dans le pays mais c'est également d'assurer la réussite de tous les élèves quelle que soit leur origine familiale et sociale. Perrenoud (1992; 26) explique à ce propos:

Enseigner, aujourd'hui, c'est permettre à des enfants et adolescents d'avoir envie d'apprendre et de construire des connaissances de haut niveau alors même que leur milieu familial et social ne les y prépare en aucune manière, ni au plan des attitudes, ni au plan du capital culturel scolairement rentable, ni au plan du soutien quotidien du travail scolaire.

Ainsi, face à la diversité des conditions d'enseignement résultant de cette démocratisation de l'accès aux savoirs, l'enseignant se doit d'exercer son métier en véritable *professionnel*; en d'autres termes, il ne devra plus s'attendre à pouvoir appliquer des formules toutes faites en réponse à ses problèmes quotidiens; plutôt, il doit faire montre de créativité, d'ingéniosité, de plus de responsabilité et surtout d'adaptabilité face à toutes sortes de situations éducatives.

De ce fait, en ce qui concerne la formation initiale, la question qui se pose renvoie au rôle de la formation initiale dans la construction de la professionnalité du futur enseignant.

C'est à cette question que nous allons essayer de répondre. Seulement, étant donné l'étendue de la question, il nous semble impossible d'y apporter une réponse complète et satisfaisante dans les limites de cette étude. Celle-ci ne devrait constituer que la première partie du travail car tout acte pédagogique étant centré sur l'apprenant, c'est à partir de l'étude des impacts de la formation sur les apprenants eux-mêmes qu'on pourra déterminer si la formation initiale des enseignants a réussi ou a échoué dans sa mission.

0.3 Hypothèse

Former des enseignants inexpérimentés à devenir des professionnels en un temps limité peut sembler une tâche impossible étant donné que le terme même de *professionnel* renvoie à un certain degré d'expertise dans la fonction concernée; c'est du moins le cas si on s'en tient au sens commun du terme. Cependant, s'il s'agit d'équiper les formés d'outils, de stratégies les rendant autonomes, responsables, capables d'affronter diverses situations éducatives, alors nous pensons que les institutions de formation peuvent et doivent contribuer de beaucoup dans la construction de la professionnalité des formés.

En effet, dans la mesure où parler de professionnalisation revient à parler de processus, alors il faut convenir d'un point de départ, d'un développement et éventuellement d'une fin du processus. C'est dans cette perspective que nous avançons l'hypothèse que dans le cas de la professionnalisation des enseignants, la situation de formation constitue le déclencheur du processus qui voit son développement en situation de travail pour ne finir qu'en fin de carrière. La formation initiale constitue ainsi une amorce à la formation permanente.

0.4 Cadre théorique

Comme ce travail part du principe de la professionnalisation en tant que processus, il s'inscrit dans le cadre théorique de Vygotsky (1985) qui pose l'apprentissage en situation de formation comme préalable au développement lors de l'exercice de sa fonction. C'est dans ce sens que Perrenoud (1994) parle de la formation initiale comme d'*un levier de la professionnalisation du métier d'enseignant*. L'institut de formation constitue donc le cadre idéal à la préparation des futurs enseignants à l'acquisition des compétences professionnelles qu'ils doivent mobiliser et intégrer dans leurs pratiques pédagogiques sur terrain.

Il est à souligner que cette perspective tient compte de la distinction entre *savoirs de formation* et *savoirs d'expérience* selon la terminologie de Tardif, Lessard & Lahaye, (1991) *Les savoirs de formation* regroupent trois groupes de savoirs généralement dispensés dans les instituts de formation; en l'occurrence, les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques.

Le savoir d'expérience est quant à lui constitué par *l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula* (Tardif et al, 1991, p. 65).

Le défi de la formation initiale est donc de parvenir à une bonne articulation entre ces deux types de savoirs qui, somme toute, sont indispensables à tout enseignant qui veut pratiquer son métier de manière professionnelle.

0.5 Cadre méthodologique

Compte tenu de ce qui précède, nous avons décidé d'entreprendre une enquête auprès des anciens formés de l'INFP qui ont été affecté(e)s dans plusieurs CEG de Madagascar. Pour avoir une vision assez précise de leur performance et pour obtenir des données fiables, nous avons pratiqué une *observation participante* dans le cadre de cette recherche. Soulignons que l'observation participante, qui est une méthode particulière à l'anthropologie, a été développée par Malinowski dans les années 1925-30. Elle implique de la part du chercheur une totale immersion dans son terrain pour tenter d'en saisir tous les détails, toutes les subtilités. Elle lui permet d'appréhender le phénomène de l'extérieur tout en étant à l'intérieur; elle consiste en fait à observer de façon objective en prenant du recul, donc en évitant de s'assimiler à l'objet d'étude tout en ayant un regard de l'intérieur. Nous avons ainsi eu recours à une approche qualitative mobilisant des entretiens semi-libres, des observations de séances de conduite de classe ainsi que des questionnaires portant sur le vécu professionnel de ces enseignants.

0.6 Structure du travail

Pour déterminer le rôle des institutions de formation initiale dans la professionnalisation des enseignants, nous allons diviser ce travail en trois parties. Dans une première partie, intitulée « Problématique de la professionnalisation des enseignants », nous allons entreprendre une revue de la littérature pour comprendre ce processus qu'est la professionnalisation des enseignants ainsi que ses implications, la deuxième partie porte sur la formation initiale des professeurs de collège à l'INFP et consiste en une analyse de ce qui se fait dans l'unique institut de formation initiale des enseignants des collèges à Madagascar, l'INFP; une analyse des pratiques des professeurs d'anglais issus de cet institut nous permettra de déterminer si la formation qu'ils ont reçue a réussi à les rendre professionnellement compétents; cela nous conduira à la dernière partie que nous allons intituler « vers la professionnalisation des professeurs d'anglais de collège à Madagascar » où nous pourrons émettre des suggestions relatives au dispositif de formation qui contribuerait à la construction de la professionnalité des professeurs de collège en formation initiale.

PROBLEMATIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

1.1 La professionnalisation du métier d'enseignant : Signification et enjeux

Comme mentionné auparavant, le métier d'enseignant est à l'heure actuelle soumis à des contraintes de tous ordres - d'ordre pédagogique, culturel, social et surtout économique - qui varient d'un contexte à un autre, d'un environnement à un autre, et même d'une salle de classe à une autre. De ce fait, l'acte d'enseigner n'est plus perçu comme une simple application de méthodes ou de recettes pédagogiques acquises dans les écoles de formation, dans la mesure où la généralisation n'est plus de mise si on prend en compte la variété et la complexité des situations au sein desquelles l'enseignant évolue. C'est dans ce sens qu'on attend de l'enseignant une action pédagogique différente de la pratique traditionnelle qui consistait à mettre en œuvre des théories qui, dans la plupart des cas, ne s'appliquent pas aux situations spécifiques auxquelles l'enseignant a à faire face.

Il est vrai que très souvent, les jeunes enseignants se plaignent de l'écart entre les préceptes qu'ils reçoivent en formation et les situations qu'ils ont à affronter dans les réalités de tous les jours et on constate généralement une frustration du fait qu'il leur est difficile d'utiliser tels quels les savoirs « théoriques » dans leur pratique. La formation est alors très souvent qualifiée d'inadéquate; on déplore qu'elle modèle des enseignants trop ignorants des réalités des salles de classe, des enseignants qui ne sont pas capables de résoudre des problèmes pédagogiques par leurs propres ressources. D'où la nécessité de mettre en place une formation mieux adaptée aux exigences de contextes variés et changeants ainsi qu'à celles de nouvelles demandes sociales, une formation qualifiée de **formation professionnalisante**, c'est-à-dire susceptible de contribuer au développement de compétences professionnelles et de composantes identitaires professionnelles chez les formés.

1.1.1 Définitions

Plusieurs études démontrent l'évolution de la fonction enseignante vers une profession. Perrenoud (1992) la décrit comme *un métier en voie de professionnalisation*¹. Cela sous-entend que la fonction enseignante n'est pas encore pleinement reconnue comme une profession; plusieurs auteurs en parlent plutôt comme d'une *semi-profession* qu'il faut transformer en profession à part entière. Pour bien cerner la question, il convient de définir ce qu'est une profession.

1.1.1.1 Qu'est-ce qu'une profession ?

Martineau (1998) rapporte six caractéristiques propres aux professions identifiées par la littérature spécialisée. Il les énumère de la manière suivante:

- *Une profession est une activité intellectuelle qui engage la responsabilité professionnelle.*
- *C'est une activité dite « savante », c'est-à-dire qu'elle n'est pas mécanique et appelle le jugement et la réflexion.*
- *Bien que savante, l'activité professionnelle est tout de même pratique puisqu'elle ne vise pas la spéculation et le développement des théories.*
- *Cette activité s'apprend en partie au fil de longues études, le plus souvent universitaires.*
- *Le groupe qui exerce cette activité est régi par une certaine organisation et fait montre d'une cohésion interne.*
- *Enfin, l'activité professionnelle est un service rendu à la société.*

Si on s'en tient à ces indicateurs, on peut alors affirmer que, pour être considéré comme une profession, le métier d'enseignant requiert de l'enseignant une autonomie d'action, une méthode d'analyse de situations et de résolution de problèmes ainsi que des moyens intellectuels qui se forment dès la formation initiale.

¹ De la profession, il [le métier d'enseignant] présente certains traits, mais pas tous, ou pas au plus haut degré. C'est ainsi que l'enseignant est tenu par un cahier des charges, des horaires, des plans d'études détaillés et qu'on lui impose même parfois ses démarches et moyens d'enseignement et d'évaluation. Il n'est pas juridiquement responsable de la qualité de son enseignement. Il dépend, au moins sur le papier, d'un directeur ou d'un inspecteur. Perrenoud P. *Quelle formation pour un métier nouveau ?* in *Éducateur* n°17, novembre 1992, p26

Il faut noter que dans une contribution aux réflexions sur l'analyse de pratiques professionnelles, Cornu (2002) soutient que

« Le métier d'enseignant doit répondre aux attentes de la société et non assouvir la satisfaction intellectuelle des enseignants et des disciplines qu'ils enseignent. »

Il ajoute,

« C'est un métier de plus en plus complexe, qui se trouve au cœur des tensions de la société. C'est un métier de responsabilités. »

Il conclut qu'

« en définitive, les enseignants doivent avoir une démarche réflexive autonome pour exercer leur métier. »

Il précise que l'analyse des pratiques qui est un objet de formation permettant d'acquérir les bases de l'analyse réflexive doit se préparer dans le cadre de la formation initiale.

Ainsi, la formation dispensée ne devra plus viser à doter les formés de préceptes ou de principes relatifs à 'comment agir dans telle ou telle situation' puisqu'on ne pourra jamais envisager toutes les situations pédagogiques possibles dans laquelle l'enseignant peut se trouver; plutôt, elle s'attachera à doter les formés de ressources leur permettant d'analyser une grande variété de situations et y faire face par leurs propres moyens et de façon responsable. En somme, la formation initiale doit préparer les formés à adopter une nouvelle posture; celle exigée par le processus de professionnalisation.

1.1.1.2 Qu'est-ce que le processus de professionnalisation ?

Selon Wittorski (2001 cité in 2005, p27),

« la professionnalisation... est un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. »

Il s'agit donc de former des individus à une profession existante. Mais bien plus qu'un simple processus de formation, il précise que *« la professionnalisation réside dans le jeu de la construction/ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel c'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité (l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession) »*

En ce qui concerne ces éléments caractérisant la professionnalité, précisons encore que la littérature s'accorde en général à associer au concept de professionnalisation la capacité à exercer un métier de façon responsable, réfléchi et autonome. Lang (2004, 5), par exemple, oppose le modèle de l'enseignant professionnel, capable d'évaluer une situation pédagogique et d'y apporter une réponse spécifique, à celui de l'enseignant technicien qui excelle dans l'application d'un éventail de techniques d'enseignement selon l'objectif à atteindre et non pas selon la situation d'enseignement/d'apprentissage qui se présente. Citant Schön et sa théorie sur la pratique réfléchi, il précise:

« les professionnels n' « appliquent » pas des théories scientifiques ou des concepts aux situations pratiques; ils apprennent à cadrer et recadrer les problèmes complexes et ambigus auxquels ils ont à faire face. »

C'est dire de l'importance du développement de la capacité d'analyse et de l'éthique de la responsabilité dans la construction de la professionnalité. En effet, les professionnels construisent donc des savoirs par le biais de résolution de problèmes qui requiert d'eux non seulement de la perspicacité mais également de la clairvoyance dans les prises de décisions. Abondant dans le même sens, Perrenoud (1994) met en exergue l'importance que prennent l'autonomie d'action et la prise de responsabilité dans le processus de professionnalisation. Il affirme:

« La professionnalisation, c'est l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être, davantage que dans un métier d'exécution, capable d'autonomie et de responsabilité. »

C'est en fait ce qu'il entend par « un niveau élevé de qualification » visé par la formation quand il affirme concernant le sens profond de professionnalisation:

« C'est le sens profond du concept de professionnalisation: former des experts qui, nantis d'objectifs et d'une éthique, sauront ce qu'il faut faire, sans être étroitement tenu par des règles, des directives, des modèles, des théories. »

En d'autres termes, s'il faut définir la notion de 'professionnalisation' de façon plus détaillée, on dira que le rôle d'un professionnel comporte une résolution de problèmes complexes qui exige une bonne compréhension de la situation de travail résultant d'une pratique réflexive et une liberté d'action conduisant à l'innovation. Il doit être responsable et faire preuve d'autonomie et de créativité. Ainsi, un professionnel, doit faire preuve d'ouverture, de disponibilité, de flexibilité, de facultés d'adaptation et de réflexion croissantes.²

La tâche du professionnel est si complexe qu'elle ne peut s'effectuer par une simple mise en oeuvre de «recettes».

Compte tenu de ce qui précède, il convient de conclure que comme la responsabilité première de l'enseignant est l'éducation de l'élève et dans la mesure où tout acte pédagogique doit être centré sur l'élève, c'est-à-dire sur un être humain, alors une formation initiale appropriée doit viser à développer chez le futur enseignant une attitude et des aptitudes qui s'inscrivent dans une telle perspective de professionnalisation. En effet, les enjeux sont trop importants pour qu'on se contente de munir les futurs enseignants d'un éventail de techniques et de procédés pédagogiques. Plutôt, il s'agit de former des praticiens qui soient capables de faire face aux contraintes contextuelles variées en prenant des décisions informées.

Ceci nous amène à la réflexion relative aux enjeux découlant de ce processus.

1.1.2 Enjeux entourant la notion de la professionnalisation

Centrer la formation sur la professionnalisation des enseignants suppose équiper les formés d'outils leur permettant de passer d'un rôle d'exécutants, rôle axé sur l'imitation et l'application et basé sur une pratique pédagogique intuitive, à un rôle d'acteurs capables de prendre des décisions réfléchies et informées. Pour y parvenir, la formation initiale doit se préoccuper d'au moins de deux principes de base à savoir, l'intégration de la théorie et de la pratique et les savoirs en jeu dans la formation, c'est-à-dire les savoirs théoriques et les savoirs d'action.

² Voir Annexe 1 pour des caractéristiques plus détaillées de ce qu'est la professionnalisation, selon Perrenoud (1994)

1.1.2.1 Intégration de la théorie et de la pratique

Jusqu'à maintenant, dans la conception de la formation, le cloisonnement théorie-pratique se traduit par l'idée que la "théorie" s'apprend dans les institutions de formation et que la "pratique" s'apprend sur le terrain. D'où le clivage entre une formation donnée/reçue sur les "principes" sur le lieu de formation d'une part, et leur application donnée/reçue sur le terrain dit des pratiques d'autre part. Comme mentionné auparavant, les soucis des jeunes enseignants résident dans l'utilisation des théories dans la pratique; utilisation qui ne va pas toujours de soi étant donné la diversité des contextes pédagogiques qui prévalent et qui résulte souvent par le lieu commun selon lequel « cela marche en théorie mais en pratique, cela ne vaut rien ». Pour remédier à de telles situations, la littérature suggère une articulation efficace entre théorie et pratique. C'est ainsi que Perrenoud (1994) recommande l'adoption d'une *démarche clinique* pour une bonne articulation entre théorie et pratique:

a) Démarche clinique de formation

En quoi la démarche clinique contribue-t-elle à l'articulation de la théorie et de la pratique ? En quoi consiste-t-elle ?

Le concept de 'démarche clinique' dit Robo (2003, p1), n'est apparu dans le milieu de l'éducation que vers le début des années 1990. Reprenant Cifali (1999, p981), il décrit la démarche clinique comme exigeant une posture particulière « *qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations particulières dans lesquelles il est impliqué* ».

Perrenoud (2001a, p11) explique que ces *situations singulières*, autour desquelles s'organise la démarche clinique sont « *des occasions à la fois de mobiliser des acquis antérieurs, de les différencier, de les contextualiser et de construire des savoirs nouveaux ou des besoins de formation* »

Il semble donc que la démarche clinique consiste en une analyse des pratiques en vue d'une théorisation, d'une formalisation de sa pratique en faisant appel à son savoir antérieur pour éclairer ce qui est en train de se passer de façon à savoir comment réagir si une situation similaire se représente dans le futur. Par ailleurs, il s'agit selon encore les termes de Perrenoud (1994, p219) « *d'amener une part importante des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, des éclairages, des grilles de lecture de l'expérience* ».

C'est en d'autres termes un moyen sûr d'articuler théorie et pratique.

En fait, il s'agit de l'articulation de la pratique de classe et des éclairages théoriques qui la fondent et qui en émergent; basée sur la réflexion individuelle ou collective et sur la mobilisation d'apports théoriques multiples, la démarche clinique permet ainsi de comprendre la situation vécue, d'envisager différentes alternatives ou des stratégies d'action mais le plus important c'est qu'elle permet de se former une théorie de sa pratique. On doit admettre qu'une théorie issue d'une expérience vécue par le formé ne risque plus d'accuser d'écart entre 'la formation théorique' et 'la formation pratique', écart fortement décrié par les formés.

Il faut en outre noter qu'adopter une démarche clinique en formation initiale suppose un bon agencement des temps de formation *intra muros* et des temps de stages pratiques. En effet, pour permettre aux formés d'avoir des expériences d'agir professionnel, il faut les envoyer *sur terrain*, dans les salles de classe. Plusieurs travaux démontrent l'importance des stages pratiques dans le processus de professionnalisation et soulignent qu'il ne faut plus les considérer comme une discipline parmi les autres mais plutôt comme un moment crucial de la formation où le formé est confronté à la réalité, à sa singularité, à sa complexité. En ce qui concerne l'agencement des temps de formation en institution de formation et les temps de stages pratiques, la meilleure formule préconisée, qui d'ailleurs contribue à une bonne articulation de la théorie et de la pratique, est *la démarche d'alternance*.

b) Démarche d'alternance de formation

La démarche d'alternance est un dispositif qui consiste à alterner les temps de cours et les temps de stage.

« La démarche d'alternance fait interagir pratique et théorie »

écrit Euzet (in Bouvier et Obin, 1999).

Il convient à ce stade de souligner que la littérature dénonce les formes d'alternance qui n'articulent pas mais 'juxtaposent' la théorie et la pratique.

En effet, on parle **d'alternance déductive** et **d'alternance inductive**. Mais en quoi ces deux démarches divergent-elles et quelle démarche adopter pour réussir à articuler théorie et pratique?

L'alternance déductive consiste à faire succéder à des cours théoriques une mise en pratique sans retour réflexif vers la théorie tandis que *l'alternance inductive* consiste à s'appuyer sur des pratiques pour les formaliser dans des cours théoriques, sans opérer ensuite de retour vers les pratiques. Ce qu'il faut adopter, c'est **une alternance intégrative** qui permette d'établir des liens

entre connaissances formalisées (théoriques, techniques, méthodologiques) et savoir pratique. Plus spécifiquement, l'idée n'est pas de mettre en application des savoirs théoriques et méthodologiques présentés pendant les temps de cours comme c'est le cas pour une alternance déductive, ni d'initier le futur enseignant au métier sans aucune référence théorique sur ses actes pédagogiques, ce qui caractérise l'alternance inductive. Il s'agit plutôt de donner aux stagiaires l'occasion d'entreprendre des échanges sur les succès et les difficultés rencontrés en stage; d'établir des liens entre la formation théorique reçue et leurs pratiques pédagogiques; et enfin, de trouver ensemble des éléments de solution et des pistes à explorer pour faire face aux problèmes rencontrés lors des tenues de classe. En fait, il s'agit de leur donner l'opportunité de s'adonner à un travail de théorisation de leur expérience car comme le dit si bien Schön cité par Coen (2000, p1),

« L'étudiant [il s'agit du formé et non de l'apprenant] construit du sens dans 'un dialogue réflexif' avec son expérience de terrain »

Ainsi, comme pour toute formation professionnelle, la formation des enseignants doit être conçue sur le principe d'alternance intégrative, basé sur un va-et-vient entre des périodes de pratique de classe, donc de responsabilité sur le terrain, et des périodes d'information, de théorisation, de réflexion en centre de formation, un aller-retour constant entre l'expérience et la réflexion sur l'expérience.

On peut alors dire que le dispositif d'alternance repose sur le principe selon lequel la formation est *une, toujours à la fois pratique et théorique* (Perrenoud 2001a, p12).

Il faut en effet noter que si tous les responsables de formation, que ce soit les formateurs à l'institut de formation ou les maîtres de stage, agissent en tenant compte de l'articulation de la théorie et de la pratique, la démarche d'alternance pourra permettre à l'étudiant de construire du savoir provenant de son expérience de classe, en réfléchissant sur ce qu'il voulait faire, sur ce qu'il a réellement fait, sur ce que cela a donné et surtout, il pourra réinvestir les connaissances acquises dans des actions futures. C'est ainsi que cette démarche, qui consiste donc en une alternance entre réflexion théorique et pratique de terrain, est souvent qualifiée de '*démarche formatrice*'

Qu'est-ce que cela implique au niveau des responsables de formation dans les institutions et ceux qui sont responsables de la formation dans les écoles de stage pratique ?

Il est souvent rappelé que pour être pertinente, la démarche d'alternance requiert la collaboration de toutes les entités concernées, entités qui ont chacune son rôle respectif mais en même temps son importance respective. Il en découle la nécessité de responsabiliser et d'intégrer toutes ces entités dans chaque prise de décision concernant la formation.

Une bonne intégration de la théorie et de la pratique qui, rappelons-le est généralement considérée comme facteur de qualité dans les dispositifs de formation des enseignants, implique alors une collaboration entre les formateurs dans les institutions de formation et les maîtres de stage, qui sont donc les formateurs de terrain et sont ainsi fortement impliqués dans le dispositif de formation. Ce qui, avec le stagiaire lui-même forme une triade dont les interactions, les échanges, contribuent à la construction de la professionnalité du futur enseignant. Si cette articulation théorie - pratique constitue un enjeu majeur du processus de professionnalisation, c'est aussi le cas pour les savoirs en jeu lors de la formation initiale car comme l'avance Galvani (1999)³

« Parler d'alternance en formation, c'est d'abord reconnaître différents types de savoirs. Au minimum ceux de la " théorie " et ceux de la " pratique ". »

Cela nous amène à étudier ce que dit la littérature à propos de ces deux types de savoirs qui sont au cœur de la professionnalisation et qui sont 'les savoirs théoriques' ou 'savoirs de formation' et 'les savoirs pratiques' ou 'savoirs d'expérience'.

1.1.2.2 Savoirs de formation et savoirs d'expérience

Si traditionnellement, on se limitait dans le cadre de la formation initiale des enseignants à considérer comme *savoirs* ce qui s'acquiert dans les centres de formation ou ce qu'on appelait communément *les savoirs théoriques*, à l'heure actuelle on reconnaît l'existence et la valeur d'autres savoirs. Mialaret (1996) nous cite quatre⁴ types de savoirs qui interagissent en éducation. La réflexion qui va suivre va porter sur l'importance des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience dont il faut également tenir compte dans la formation initiale des enseignants. En fait, ce qu'il importe de souligner c'est le rapport que ces deux types de savoirs entretiennent entre eux; en d'autres termes, il faut comprendre quel rôle les savoirs théoriques acquis dans les centres de formation jouent dans la pratique enseignante et comment le formé se construit une théorie à partir de sa pratique:

³ *Accompagner l'alternance des savoirs* le programme de recherche-formation-action Quart Monde / Université. Article paru dans la *Revue Française de Pédagogie* (INRP, fin 1999)

⁴ Le savoir lié à la réflexion de type philosophico-historique sur les finalités et les objectifs de l'éducation, le savoir documentaire issu des média et des grandes organisations internationales telles l'UNESCO, le savoir de l'éducateur résultant de son « expérience quotidienne », le savoir de type scientifique résultant des recherches spécifiques sur les situations de l'éducation. (pp 161-162)

a) Savoirs de formation

Les savoirs de formation ou savoirs théoriques recouvrent en principe ce qui s'acquiert dans les institutions de formation et que le futur enseignant devra parfaitement maîtriser de façon à pouvoir les mobiliser devant une situation pédagogique précise, que ce soit lors des différents stages ou lorsqu'il sera devant sa propre classe. Si nous nous en tenons à la terminologie de Tardif *et al*, (1991, p65), ces savoirs englobent les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il faut noter que selon Lenoir (2000, p6), « *les savoirs disciplinaires n'englobent pas seulement les disciplines d'enseignement auxquelles se rattachent les diverses didactiques, mais aussi les autres savoirs disciplinaires (psychologie, sociologie, histoire, épistémologie, éthique, etc.) qui procèdent du système des disciplines scientifiques, qui se retrouvent dans une formation à l'enseignement et que l'on ne peut ignorer dans la réflexion sur les rapports entre théorie et pratique dans un contexte de formation* ».

Cet aspect des savoirs théoriques pousse Barbier (1998, p6) à conclure que « *la notion de savoir théorique décline souvent les caractéristiques de toutes les 'disciplines' qui l'ordonnent et la régissent.* »

En effet, la littérature montre que la notion de savoir de formation renvoie au:

- *savoir disciplinaire*, qui se situe dans le domaine des savoirs savants, et qui est considéré comme un élément essentiel de la compétence d'un enseignant dans la mesure où l'enseignant doit connaître d'abord et avant tout sa matière pour se sentir compétent; outre ce savoir à enseigner, il y a les savoirs issus des disciplines constituant les sciences de l'éducation et qui consistent en la connaissance des apprenants (notamment la psychologie des adolescents) ou la connaissance du système éducatif et des finalités de l'éducation. Cet ensemble renvoie à ce qu'on appelle communément les 'savoirs académiques', objet de la 'formation académique' et les 'savoirs professionnels', objet de la 'formation professionnelle'.
- *Savoir didactique* qui consiste en une application de savoirs produits par la recherche concernant la didactique de la discipline à enseigner.
- *Savoir pédagogique* qui relève de la connaissance pédagogique de la matière ainsi que des savoirs développés par les sciences de l'éducation et qui renvoie aux stratégies didactiques et aux phases d'enseignement, par exemple.

Cependant, à la lumière de ce qui a été dit jusqu'ici quant aux théories que le formé construit à partir de l'analyse de sa pratique qui, soulignons-le, se passe durant sa formation, nous ne

pouvons ignorer le savoir issu de cette analyse, un savoir qu'on peut qualifier d'une part de 'théorique' dans la mesure où il résulte de la théorisation de l'expérience pratique du formé et qui de ce fait même peut d'autre part être qualifié de 'savoir d'expérience'

b) Savoirs d'expérience

Le *savoir d'expérience* ou *savoir d'action* selon les termes de Barbier (1998), ou encore *savoir caché dans l'agir professionnel* selon Schön (1983), est assimilé aux habiletés acquises dans l'action et par l'action. En effet, la littérature s'accorde à définir le savoir d'expérience comme étant l'ensemble des savoirs acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant, donc des savoirs qui ne proviennent pas des institutions de formation mais qui résultent de la pratique de classe et de l'analyse que formateurs et formés font de cette pratique car comme l'affirment Chaliès, Bertone et Flavier (2004, p2),

« c'est par la confrontation à un pair plus expérimenté que l'enseignant stagiaire apprend et acquiert les « ficelles » du métier, mais c'est par la confrontation aux situations de classe qu'il les fait siennes, les assimile et les opérationnalise. »

Barbier (1998, p6) complète sa définition de la notion de savoir d'action de la façon suivante:

« La notion de savoir d'action est située comme prenant souvent les caractéristiques attribuées à la pratique: elle désigne le plus fréquemment les composantes identitaires qui expliqueraient la pratique ou qui seraient inférées à partir d'elle »

On peut de ce fait avancer que le savoir d'action ou savoir d'expérience se construit à partir d'une analyse réflexive sur des situations rencontrées lors de la pratique de classe. De telles analyses réflexives permettront au futur enseignant de se construire ce que Bourdieu (1972, p 209) appelle *un habitus* et qu'il définit comme:

« ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites »

Toutefois, il ne faut pas conclure que le formé fait fi de tous les savoirs de formation lors de l'expérience sur terrain; plusieurs études (Tardif *et al*, 1991, Malo, 2000...) démontrent qu'au contraire, il les incorpore à sa pratique après avoir apporté les transformations exigées par la réalité de sa pratique. Il retient ce qu'il juge pertinent et « rejette » ce qui lui semble moins utile tant et si bien que ce qui est intégré au savoir d'expérience ne relève plus vraiment des savoirs

pédagogiques développés par les sciences de l'éducation mais de ce qui résulte du processus de transformations ou de sélection opéré lors de l'agir pédagogique et qui pousse les chercheurs à parler de savoir d'action ou de savoir dans l'action.

Ce qu'on vient de dire en ce qui concerne les savoirs de formation et les savoirs d'expérience nous conforte dans notre conclusion que former un enseignant professionnel exige l'adoption d'une approche interdisciplinaire qui intègre les savoirs d'expérience aux savoirs de formation, une approche qui le rende capable de réfléchir sur sa pratique et de ce fait de se construire une identité professionnelle. Aussi, dès lors qu'on s'en tient à l'hypothèse selon laquelle l'amorce du processus de professionnalisation se fait en formation initiale, alors il faudra habituer les formés à adopter une posture professionnelle dès ce niveau. En d'autres termes, il faudra mettre en place un dispositif de formation qui vise à les aider à construire leur professionnalité.

Tels sont donc les caractéristiques et les enjeux entourant le processus de professionnalisation; voyons maintenant quelles en sont les implications quant aux compétences à développer chez le futur enseignant d'anglais pour lui permettre d'exercer son métier de façon professionnelle.

1.2 La construction de la professionnalité en formation initiale

Rappelons tout d'abord qu'on entend par professionnalité l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant une profession. Aussi, si comme le souligne Perrenoud (1994, p59),

« ... l'enseignement est un métier...qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail ... »,

alors, il faut que le futur enseignant soit dès la formation initiale équipé d'outils lui permettant de construire ces savoirs, ces capacités, ces compétences nécessaires à la pratique de la profession enseignante.

De son côté, Lang (1996, p24) met en exergue ce qui constitue le fondement des compétences professionnelles en avançant:

«La construction de la professionnalité doit à la fois prendre en compte cette spécificité de la formation pratique [l'analyse réflexive] et, outre les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, s'ouvre à de nouveaux champs de connaissance, développer un habitus réflexif, en s'appuyant sur des dispositifs d'analyse des pratiques, permettre le contrôle de son implication personnelle dans une relation, prendre en compte la dimension collective de l'exercice professionnel, mais aussi faire place à une formation éthique dans la réflexion. »

Si tel est le fondement des compétences professionnelles de l'enseignant, en général, qu'en est-il en ce qui concerne plus précisément l'enseignant de langue qu'est le professeur d'anglais ?

En tant qu'enseignant de langue, et de langue étrangère de surcroît, le futur professeur d'anglais doit être formé pour un système éducatif qui n'est plus monolingue mais qui tend plutôt à promouvoir le multilinguisme. Nul n'est en effet censé ignorer que par opposition aux autres matières d'enseignement, les langues représentent un outil efficace pour développer chez l'apprenant une attitude positive vis-à-vis de l'altérité, ce qui fait de la diversité linguistique un objectif incontournable de la politique linguistique de tout système éducatif. De ce fait, la gestion d'une situation multilingue doit faire partie de la professionnalité du futur enseignant d'anglais.

Alors que dire des capacités que le futur enseignant d'anglais doit savoir mobiliser dans l'agir professionnel ? Citons parmi celles-ci l'aptitude à intégrer les savoirs, l'aptitude à réfléchir sur l'action et en action, l'aptitude à travailler en équipe, l'aptitude à promouvoir le multilinguisme.

1.2.1 L'aptitude à intégrer les savoirs

Etant donné les différents types de savoirs dispensés au futur enseignant lors de sa formation, il est indispensable qu'il soit capable d'intégrer l'ensemble de ces connaissances de façon à pouvoir mobiliser celles dont il aura à se servir lors des situations de classe. Rappelons cependant qu'en dépit d'une solide formation théorique et d'une formation professionnelle de qualité, le futur enseignant aura à faire face à des situations pédagogiques changeantes, voire inédites, il doit donc être en mesure d'évaluer la pertinence des connaissances à mobiliser.

En effet, la notion d'intégration des savoirs est généralement considérée comme désignant la capacité de mettre en œuvre des connaissances, des habiletés, ainsi que des attitudes qui permettent de maîtriser les nouvelles situations de la vie quotidienne.

Perrenoud (2001a, p15) suggère deux façons d’appréhender la notion d’intégration. Il s’exprime en ces termes:

*« D’une part, elle désigne la mise en relation des diverses composantes de la formation;
D’autre part, elle évoque le processus d’incorporation des savoirs et l’entraînement à leur transfert et à leur mobilisation. »*

Il faut donc l’appréhender non seulement comme une démarche consistant à relier les savoirs nouveaux aux savoirs antérieurs de façon à les organiser dans un tout cohérent mais aussi à réinvestir ces connaissances dans des situations nouvelles et ce, après une analyse réfléchie sur les liens qui existent entre les différents savoirs acquis.

Il est à noter que Perrenoud considère le transfert et la mobilisation des acquis comme étant au cœur de la compétence. Par conséquent, le futur enseignant se doit de savoir effectuer cette démarche qu’il devra développer tout au long de sa carrière.

D’autres études comme celles d’Hainaut (1985), rapportées par Campeau, Bibeau, Murphy et Schewchuck (1997) définissent la démarche d’intégration des savoirs par:

- *la rétention*, qu’il appelle *réactivation des connaissances et des savoir-faire*, et qui est le résultat de certaines opérations de la mémoire telles que la sélection, l’encodage, l’organisation et le stockage de l’information reçue.
- *Le transfert* des connaissances apprises dans des situations nouvelles. Ce transfert ne porte pas seulement sur les contenus ou les savoirs, il porte également sur les méthodes et habiletés acquises antérieurement et dans d’autres contextes.
- *La métacognition* consiste à réfléchir sur les méthodes et procédures utilisées pour obtenir de nouvelles connaissances. Laliberté (1990, p.31) définit la métacognition comme « *la capacité de réfléchir sur ce que l’on sait et ce dont on a besoin pour savoir* »

Le futur enseignant d’anglais doit donc savoir réactiver et organiser toutes les connaissances qu’il acquiert au cours de sa formation, il doit développer la capacité de transférer et de mobiliser ce qui est pertinent et de procéder continuellement à une réflexion sur les méthodes utilisées pour construire de nouvelles connaissances.

Le schéma suivant illustre cette démarche d’intégration des savoirs avec les différentes étapes du processus:

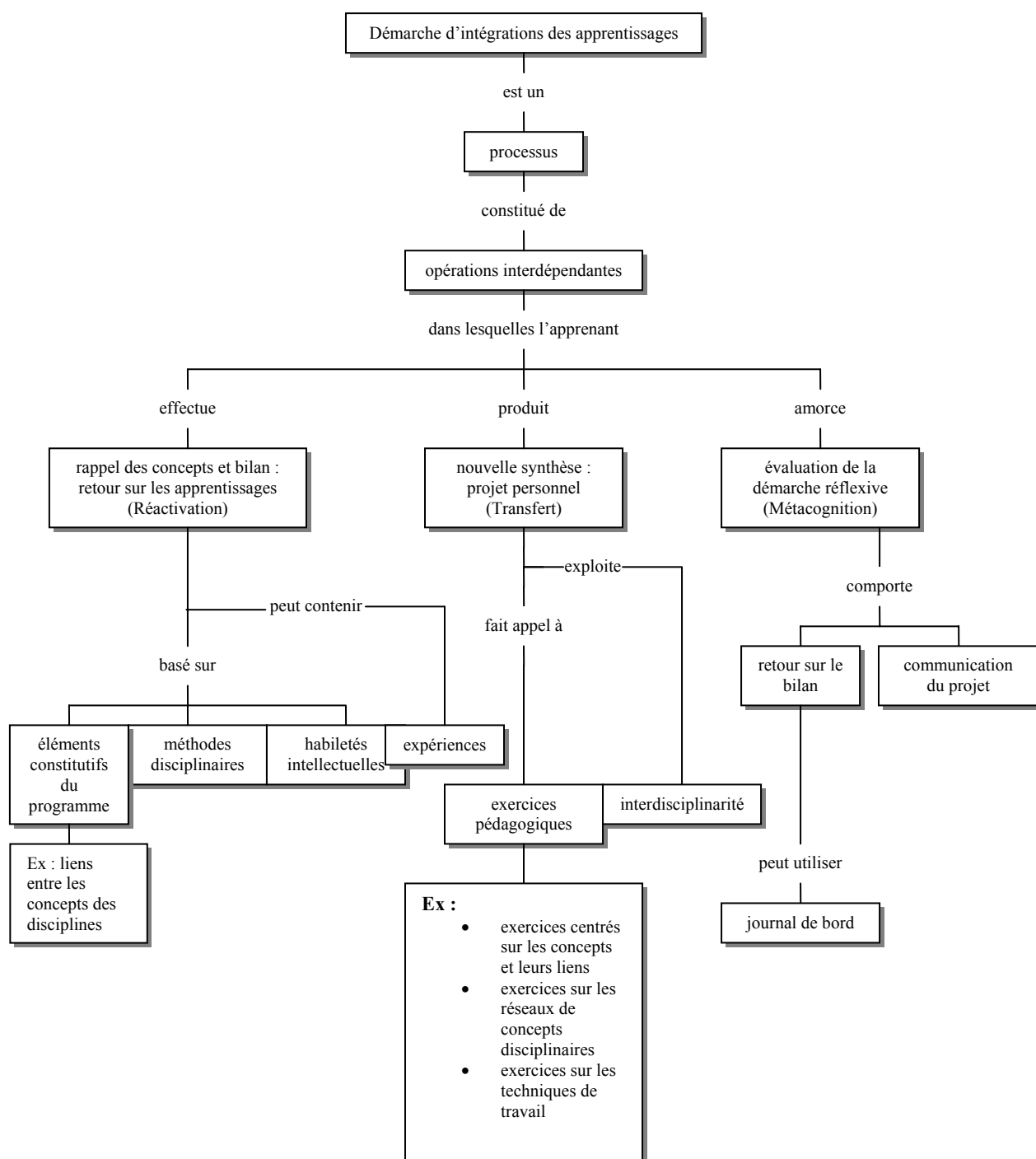


Schéma 1 : Démarche d'intégration des savoirs

Source : CLICHE. Line. Jean LAMARCHE , Irène LIZOTTE, et Ginette TREMBLAY : *Démarche d'intégration des acquis en Sciences Humaines* ERPI, 1997, p149

Ce schéma montre les opérations effectuées, produites et amorcées lors de l'intégration des savoirs ainsi que les éléments mis en œuvre pour la maîtrise de situations nouvelles. Cette intégration des savoirs que Perrenoud (1994, p16) qualifie de *compétence d'ordre supérieur*, de *capacité d'orchestration fonctionnelle de compétences de base* doit se travailler dès la formation initiale des enseignants; il est donc important de mettre en place des dispositifs qui permettent

aux formés d'intégrer leurs acquis, que ce soit par le biais des différents stages pratiques, de projets mobilisant des connaissances acquises lors de la formation ou de séminaires visant à développer la capacité de réfléchir sur l'action et en action.

1.2.2 L'aptitude à réfléchir sur l'action et en action

L'aptitude à réfléchir sur l'action et en cours d'action est centrale à la construction de la professionnalité du futur enseignant dans la mesure où, comme mentionné auparavant, elle favorise l'apprentissage par l'expérience qui donne lieu aux savoirs d'expérience de l'enseignant. Les études menées sur la pratique réflexive (Dewey, 1933; Schön, 1983) soulignent combien la réflexion sur la pratique professionnelle, qui consiste en un questionnement perpétuel sur ce que l'enseignant fait ou ce qu'il a fait, lui permet de mieux comprendre le processus enseignement/apprentissage, d'adopter des démarches mieux adaptées aux contextes réels, et même de transformer leur pratique en fonction des résultats de leur réflexion. Desjardins (1996)⁵ nous décrit en quoi une telle analyse consiste et nous offre un modèle d'analyse réflexive (cf Annexe 4)

« L'analyse réflexive de la pratique pédagogiquepermet de réfléchir sur la pratique d'enseignement et l'ensemble du vécu à l'école.Elle [l'analyse] est le lieu et le moment où l'on peut intégrer harmonieusement les notions théoriques à l'agir professionnel en les confrontant l'un et l'autre. »

Elle constitue de ce fait une rupture avec la pédagogie scientifique qui se contente d'appliquer les savoirs construits par les recherches en éducation ainsi qu'avec une pédagogie spécialisée qui se contente de reproduire des schémas et des modèles d'enseignement/apprentissage qui ne peuvent pas toujours s'appliquer aux situations existantes. C'est pour cette raison que comme le dit Maroy (2001, p1), beaucoup de pays considèrent l'analyse de la pratique comme un élément essentiel de la professionnalisation, comme le mode dominant de construction des compétences en formation initiale. Il précise:

« La professionnalisation du corps enseignant va de pair dans de nombreux pays avec la valorisation d'un nouveau modèle de professionnalité enseignante, le modèle du praticien réflexif. »

Mais quelles sont les caractéristiques du praticien réflexif ?

⁵cf. Annexe 5 Description et modèle d'analyse inspirés de Wellington (1991)

1.2.2.1 Le praticien réflexif

Le praticien réflexif, selon la terminologie de Schön (1983), est celui qui s'engage souvent dans une analyse réflexive sur son action de façon à pouvoir faire face à des situations non familières ou problématiques de différentes façons. C'est quelqu'un qui est donc capable de s'adapter à diverses situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats.

Maroy (2001, 8) ajoute concernant les conséquences qu'a cette nouvelle manière de pratiquer sur le rôle de l'enseignant:

« Cette dimension 'auto-réflexive' du travail est supposée rendre l'enseignant 'autonome' : il doit devenir 'un acteur' (par opposition à la figure d' 'exécutant') non seulement capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'auto-réguler seul son action), mais également conscient ...qu'il peut (ré)agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir. »

Perrenoud (1994) nous met cependant en garde en disant que *devenir un praticien réfléchi ne s'improvise pas; ce devrait être une modalité de formation initiale... Il importe davantage de leur [aux praticiens] proposer, dès la formation initiale, des modèles de régulation de leur pratique par la réflexion sur et dans l'action.*

Il faut en effet tenir compte du fait que la démarche réflexive mobilise plusieurs savoirs tels le *savoir analyser, théoriser, modéliser* ainsi que la capacité d'*interroger*, de *critiquer* et de *transformer* la pratique observée. C'est donc une opération des plus complexes, ce qui justifie son intégration dans le dispositif de formation initiale où le futur enseignant pourra acquérir les attitudes, les habitudes, les savoir-faire nécessaires pour une analyse de pratique efficace qui garantisse la construction d'un *savoir-enseigner*, c'est-à-dire d'une compétence professionnelle.

Pour pouvoir déterminer quelle modalité de formation mettre en place pour atteindre cet objectif, il y a lieu d'analyser en quoi cette démarche réflexive consiste:

1.2.2.2 Les caractéristiques de la démarche réflexive

Lors d'une communication sur *L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier*, Altet (2002) met en relief le caractère professionnalisant de l'analyse réflexive, une démarche qui, selon elle, développe la réflexivité et l'autonomie du stagiaire car *ce dernier se questionne lui-même et fait des choix*. Elle ajoute qu'*il a ainsi une attitude responsable*.

L'analyse de pratique lors de la formation est également qualifiée de démarche de groupe. Altet insiste sur le fait que cette analyse requiert un travail de groupes sur la pratique enseignante et la façon d'analyser cette pratique. Elle n'est pas efficace si elle est entreprise individuellement. De même ce doit être une démarche accompagnée par un ou plusieurs formateurs, le rôle des formateurs étant de faciliter l'identification des éléments en jeu et l'explication des situations de classe. Une autre caractéristique de la démarche réflexive qu'on peut dégager de la littérature renvoie à celle d'une démarche instrumentée d'outils conceptuels qui facilitent la lecture des pratiques ainsi que leur théorisation. En effet, la démarche réflexive n'exclut pas l'acquisition d'éléments notionnels, didactiques, scientifiques mais utilise ceux-ci en réponse à des questions qui se sont posées sur et dans l'action.

Boutin (2002) reproduit un schéma simplifié du processus de l'analyse réflexive selon Holborn (1992), un schéma qui synthétise ce qu'on vient de dire à propos de l'analyse de pratique:

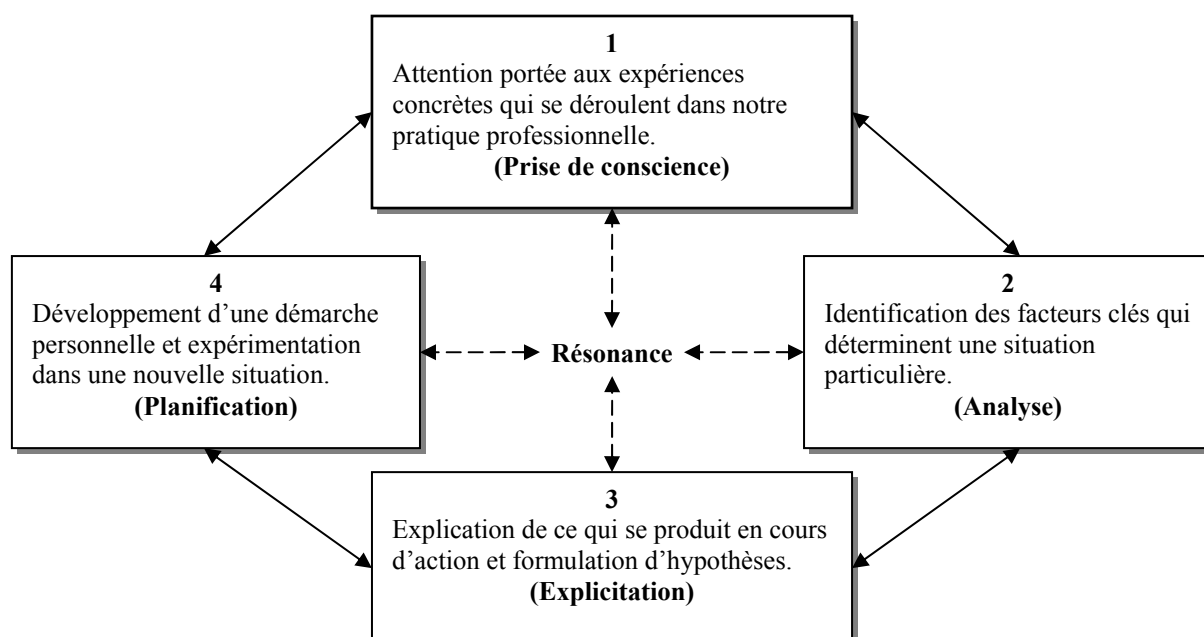


Schéma 2: Le processus de l'analyse réflexive selon Holborn
Source : Mémento du Professeur Gérard Boutin sur l'analyse réflexive.

Ce schéma nous montre les quatre étapes du processus. C'est un processus qui progresse dans un mouvement cyclique incessant consistant à décrire et analyser les expériences antérieures pour en dégager de nouvelles connaissances à réinvestir dans des interventions ultérieures.

Il faut souligner que plusieurs études insistent sur le fait que l'analyse de pratique qui consiste en fait à relier action et réflexion, c'est-à-dire pratique et théorie, est d'autant plus enrichissante que si elle est faite collectivement. Aussi sommes-nous en droit de nous interroger sur l'importance du travail en équipe dans la construction de la professionnalité de l'enseignant.

1.2.3 L'aptitude à travailler en équipe

Perrenoud (1994) se trouve parmi ceux qui soutiennent que la professionnalisation repose sur un travail d'équipe ; « *ce n'est pas une aventure solitaire* » affirme-t-il ; aussi, il importe dès la formation initiale d'habituer les futurs enseignants à une culture de coopération. En effet, comme il a été souvent mentionné dans ce travail, l'enseignant a à faire face à des situations pédagogiques si variées et si changeantes qu'il doit sortir de l'isolement dans lequel il se trouve généralement pour s'engager dans une démarche professionnelle collective fondée sur l'identification à *une communauté de pratique*. C'est un des principes de base exigés par la professionnalisation.

Rappelant que la professionnalisation se définit aussi par « *une façon de se représenter son métier, ses responsabilités,.....son rapport aux autres professionnels, le fonctionnement des établissements, la division du travail au sein du système éducatif et entre parents et enseignants* », Perrenoud (1994, p195) souligne que:

« tout cela ne se fait pas spontanément, ni au gré d'un cheminement purement individuel.....Car être un professionnel, c'est aussi être conscient des fonctions de l'ensemble et participer à sa gestion, ne pas se contenter de faire son travail dans son coin. »

Quelles implications en tirer en ce qui concerne la construction d'une identité professionnelle collective ?

1.2.3.1 Construction d'une identité professionnelle collective

Cette définition de la professionnalisation rappelée par Perrenoud montre à quel point il est important d'établir une collaboration entre enseignants. Ce processus constitue une rupture avec la culture du *chacun pour soi* qui prévaut trop souvent au sein des établissements scolaires, une culture qui empêche la construction d'une identité professionnelle collective.

Le processus de professionnalisation requiert des échanges constants concernant divers aspects du métier (aspects didactiques, culturels, personnels...) mais comme le soulève Vonk (1992, p5) cité par Perrenoud (1994)

« De nombreux enseignants ont encore tendance à préférer jouer aux petits rois dans leurs royaumes, - leurs salles de classe – au lieu de partager la connaissance, la pratique et la responsabilité avec des collègues, des parents et des étudiants »

Il faut dire que la formation initiale crée déjà une *culture commune* quant aux valeurs, aux croyances et aux conceptions concernant l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage mais l'acceptation de l'échange, du partage dépend pour une très large part du degré de sentiment d'appartenance de l'enseignant à la communauté de pratique que représente son école ainsi qu'à la représentation qu'il a de ce qu'est un enseignant. Comme le dit Boutet (2004, p11),

« Apprendre à enseigner ne peut être considéré comme une démarche uniquement individuelle; c'est une démarche en constante interaction avec une certaine représentation, socialement et historiquement située, de ce qu'est un enseignant. »

La formation initiale doit donc avoir pour mission de montrer aux formés que le travail en collaboration est une condition nécessaire à la réussite de l'acte éducatif. Ceci nous amène à une analyse de ce que le travail d'équipe apporte à l'enseignant.

1.2.3.2 Fonctionnement coopératif au sein de l'établissement

Il est clair que le travail d'équipe qui permet à chacun de rompre son isolement et de partager ses préoccupations avec d'autres peut être source de soulagement et de plus de confiance en soi mais il peut être également source de conflits et de tension dans la mesure où les membres de la communauté sont constitués d'individus ayant leur propre culture, leur propre histoire. Cependant, il ne faut pas oublier que conformément à l'adage qui dit *l'union fait la force*, le travail en équipe assure aux enseignants une prise de responsabilité (*empowerment*) accrue.

C'est ainsi que dans le cadre de la professionnalisation, l'enseignant ne se contente plus de jouer le rôle de *livreur de savoirs*, c'est-à-dire celui qui ne fait qu'appliquer ce que d'autres instances ont conçu pour lui; plutôt, il intervient dans la vie de l'établissement en collaboration avec tous les membres de la communauté éducative de son établissement. L'enseignant voit son champ d'action s'élargir; il a plus de responsabilité, donc plus d'engagement vis-à-vis de sa communauté éducative. Il a quitté son rôle de simple exécutant pour rejoindre le groupe de décideurs. Le travail en équipe favorise donc une plus grande prise de responsabilité de la part de l'enseignant et en même temps il contribue à son développement personnel et professionnel. En effet, comme Boutet (2004, p11) l'affirme à juste titre,

« A partir d'intentions communes enracinées dans les exigences de leur pratique, des groupes d'enseignants peuvent mieux développer leur expertise lorsque les occasions d'échanger sur les situations vécues sont nombreuses. »

Plus loin, mettant l'accent sur l'aspect psychosociologique du travail en équipe, il précise:

« Les jours où nous nous sentons isolés, face à nos limites, cette image de n'être qu'un parmi d'autres et surtout d'être un avec d'autres peut nous redonner courage et nous permettre de trouver des façons de nous échapper de situations où, sans le vouloir, nous nous sommes enfermés. »

Plusieurs études portant sur les *bonnes écoles* et les *bons enseignants* ont d'ailleurs confirmé que la collaboration qui détermine le travail en équipe assure la réussite de l'intervention éducative.

Avant de poursuivre la réflexion, soulignons que la construction de la professionnalité est une opération fondée sur une pratique réflexive. Rappelons que dans cette opération, tout part de l'analyse de situations professionnelles vécues ou observées qui sont ensuite discutées et explicitées en collaboration avec d'autres. Qu'il s'agisse de la décision concernant l'intégration et le transfert des acquis ou des méthodes à utiliser pour construire de nouvelles connaissances ou qu'il s'agisse de déterminer les lignes d'action à adopter pour résoudre un problème pédagogique, on ne peut se passer de relier action et réflexion. Nous pouvons alors avancer que la réalisation de cet objectif qu'est la construction des compétences professionnelles des enseignants nécessite un dispositif de formation qui repose sur les principes de *formation-action* car comme l'indique Le Boterf (1998, p144)

« La formation-action est une modalité de formation permettant de s'approcher le plus possible de la construction des compétences. Par sa finalisation sur le traitement de problèmes ou de projets réels, elle constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire, ...), pour créer et mettre en œuvre des compétences. »

La formation-action permet en effet la réflexion, la formalisation, l'analyse de la pratique de façon à prendre des décisions éclairées dans les actions futures. C'est une démarche basée sur l'apprentissage à partir de la réflexion sur l'action et dans l'action (*action learning*).

Est-ce qu'une telle démarche contribue également au développement de l'aptitude à gérer une situation multilingue? En effet, comme mentionné auparavant, le futur professeur d'anglais se doit aussi de développer l'aptitude à promouvoir le multilinguisme. La question à laquelle la réflexion va essayer de répondre porte précisément sur les nouvelles perspectives que cette situation va inéluctablement entraîner quant à la formation initiale des enseignants de langue.

1.2.4 L'aptitude à promouvoir le multilinguisme

Signalons que dans son document cadre de 2003, l'UNESCO déclare l'éducation multilingue comme essentielle à *la préservation des identités culturelles et de la promotion de la mobilité et du dialogue* (p17). C'est ainsi qu'un des principes de base sur lequel reposent les orientations de l'UNESCO face à la problématique des langues et de l'éducation au XXI^{ème} siècle consiste à *encourager l'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses.* (p28)

Quelles nouvelles perspectives une telle orientation entraîne-t-elle au niveau de l'objectif de l'enseignement des langues et au niveau du rôle des enseignants de langue ? La réflexion qui va suivre nous apportera des éléments de réponse:

1.2.4.1 Objectif de l'enseignement des langues

L'éducation multilingue est actuellement internationalement reconnue comme nécessaire pour le développement de la communication mais aussi et surtout pour le développement du respect et de la compréhension entre les peuples. En fait, dans la mesure où les langues ne constituent pas seulement un mode de communication ni de promotion de mobilité mais qu'elles véhiculent également des cultures et des valeurs, il faut en tirer profit et les utiliser comme vecteurs de valeurs culturelles et sociales. Dupuis (2003, p36) souligne à ce propos :

« En effet, en apprenant la langue de l'Autre, l'apprenant s'ouvre à sa culture, il peut mettre en perspective sa propre culture; l'objectif de l'apprentissage linguistique doit alors «développer au-delà des compétences linguistiques, des compétences de communication, d'écoute et de respect, une prise de conscience de la diversité des réalités culturelles.»

Il paraît alors fondamental de reconnaître que l'enseignement des langues n'a plus simplement des visées fonctionnelles, c'est-à-dire communicatives, ou professionnelles, il a une place de choix dans l'éducation à la tolérance linguistique.

Les questions qui en découlent portent sur les approches pédagogiques qui permettent de promouvoir le multilinguisme et le type d'enseignement linguistique adapté à une situation multilingue. Aborder ces questions permet de bien déterminer le type de dispositif de formation initiale dont le futur enseignant d'anglais a besoin.

a) approches pédagogiques pour promouvoir le multilinguisme

Une perspective qui place la diversité linguistique comme objectif principal de la politique linguistique du système éducatif révèle une volonté d'adhérer à une éducation centrée sur la différence et la pluralité. Plusieurs travaux de recherche soutiennent que la découverte des différences entre les langues sert d'approche pour sensibiliser au concept de la différence qui, à son tour permet de dépasser les idées erronées comme celles que Beacco et al (2003, p24) appellent « *idéologie linguistique* ». L'exemple rapporté renvoie à l'idéologie selon laquelle « *les langues sont intrinsèquement d'inégale valeur* »; une idéologie qui, expliquent les auteurs, « *provient le plus souvent de préjugés ethnocentriques, qui rendent comme nécessaire la dévalorisation des langues parlées par d'autres, pour établir la supériorité de sa propre langue et de son groupe.* »

C'est dans le but de dépasser de tels préjugés que Petrovici et Purtuc (2000, p1) préconisent l'adoption d'approches pédagogiques qui traitent correctement la différence entre les langues et les cultures et qui permettent de développer « *des attitudes de tolérance, de respect et de solidarité parmi les sujets de cultures diverses.* »

Ceci nous amène à nous interroger sur le type d'enseignement linguistique à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif.

b) Type d'enseignement linguistique pour la promotion du multilinguisme

Il est dorénavant admis que l'enseignement des langues a un rôle primordial dans la préparation de l'individu à la vie dans une société multilingue. Pour y parvenir de manière efficace, il est préconisé de délivrer un type d'enseignement qui « *englobe davantage que l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire* », comme le précise Tinsley (2003, p56).

En fait, citant Mitchell (2002), elle avance que nous devons élargir notre champ d'activité et considérer les langues

« *en tant que vecteur de la «grande» culture, de la littérature, de la philosophie (sur la base du modèle des lettres classiques); dans un but instrumental, comme outil de communication pratique; pour l'épanouissement personnel sur le plan de l'expression, de la créativité et de la constitution d'identité; comme moyen d'explorer différentes cultures et de développer une compétence interculturelle.* »

En somme, on préconise, entre autres, l'intégration des différences culturelles et la notion d'altérité à l'enseignement de la langue. Quelles sont alors les implications d'une telle vision sur le rôle de l'enseignant de langues et sur la formation des futurs enseignants de langue?

1.2.4.2 Rôle élargi de l'enseignant de langues

Ce qui vient d'être dit en ce qui concerne la nouvelle orientation donnée à l'enseignement linguistique nous édifie quant au rôle de l'enseignant de langues. Dupuis (2003, p36) adhère tout à fait à cette vision en explicitant le rôle «élargi» de l'enseignant de langues comme suit:

« Les enseignants en langues sont en prise directe avec les langues et les cultures, leurs richesses et leurs diversités. Leur tâche sera donc d'aider les apprenants à construire leur regard sur l'Altérité, la «décentration» par opposition à «l'ethnocentrisme», toutes les étapes de l'école de la tolérance.»

Ainsi, l'enseignant de langues ne devrait plus se contenter de n'être qu'un spécialiste de sa matière, mais se considérer comme un éducateur qui a aussi pour rôle de développer chez l'apprenant des aptitudes sociales et culturelles car, comme le conclut Dupuis (2003, p36),

« La classe de langues est le lieu où peut se développer une telle «conscientisation» et ce sera bel et bien le rôle spécifique de l'enseignant en langues que d'aider l'apprenant à construire compétences linguistiques et culturelles.»

On doit donc admettre que pour être un professionnel de l'enseignement des langues, il faut savoir intégrer ces éléments dans sa pratique et comme une telle entreprise ne va pas de soi, il revient à la formation initiale de préparer les futurs enseignants de langue à ce nouveau rôle.

a) Formation des futurs enseignants de langues à l'éducation multilingue

Maintenant que l'enseignant doit s'occuper d'apprenants d'origine sociale, culturelle et parfois d'origine linguistique diverses, il est primordial que la question de multilinguisme fasse partie des dimensions à introduire dans le programme de sa formation initiale car, comme l'affirment Alleman, Goumoëns et Perregaux (1999, p7),

« S'il s'avérait que les instituts de formation négligent cette dimension, on pourrait s'inquiéter d'une certaine rupture entre l'espace institutionnel de formation et le terrain professionnel. »

Il s'agit de l'initier à la pluralité linguistique et le préparer à la diversité culturelle. L'objectif étant de le former et de l'informer, voire de le sensibiliser sur les aspects essentiels de la pluralité linguistique et culturelle pour qu'il puisse à son tour s'approprier les compétences pédagogiques nécessaires pour réaliser une éducation d'ouverture au multilinguisme; ainsi, il pourra transmettre à ses futurs élèves les valeurs sociales et culturelles véhiculées par la langue enseignée pour leur faciliter la rencontre avec l'Autre. Mais comment y parvenir ?

b) La composante culturelle en tant qu'élément du programme de formation des enseignants

«Pour que l'apprentissage de langues mène les apprenants à comprendre d'autres cultures que la leur, les enseignants auront besoin d'une formation différente de celle qui les prépare à mettre l'accent sur les structures de la langue».

C'est par ces propos que Willems (2002, p6) introduit l'intégration de la composante culturelle dans le programme de formation initiale des enseignants de langue. Comme beaucoup de chercheurs, il soutient l'idée que l'enseignant doit être formé à mettre en pratique dans la classe de langue des activités qui vont dans le sens de l'écoute, le respect et la tolérance de l'autre et ce, à partir du développement de ses compétences linguistiques et surtout culturelles.

Il propose dans ce sens des activités susceptibles d'aider le futur enseignant à prendre conscience (*awareness-raising activities*) de la diversité culturelle. Parmi celles-ci, il préconise la tenue de 'journées d'études et de réflexions' regroupant tous les enseignants de langues (maternelle, seconde, étrangère) en formation pour que ceux-ci prennent conscience des liens entre ces langues et puissent discuter de différents concepts culturels. Il encourage en outre le recours aux jeux de rôle, aux saynètes ou aux mimes pour développer la compétence à créer un climat d'ouverture d'esprit et de respect de l'altérité.

Rakotomavo (2003)⁶ abonde dans le même sens en explicitant les finalités du théâtre, introduit comme discipline de formation, ou ce qu'elle appelle le «drama classe»; elle précise qu'en plus de ses finalités disciplinaires et formative, cette discipline a une finalité culturelle et communicative:

« une troisième [finalité] est culturelle, parce que le drama confronte l'apprenant à la culture de l'Autre que peut apporter la langue du drama ou le drama lui-même. Quant à la dernière finalité, elle est communicative parce que l'apprenant s'exerce à partager, à échanger et à débattre avec l'Autre.»

Une nouvelle perspective s'ouvre alors à la formation initiale des professeurs d'anglais des collèges. Il est à présent clair que l'intégration de la composante multilingue dans le programme de formation des futurs enseignants de langue est incontournable et ne peut que leur être bénéfique. La formation-action peut garantir le développement de l'aptitude à gérer une situation d'enseignement/apprentissage multilingue.

⁶ Dans son article intitulé *De l'expérience informelle à la formalisation d'une discipline*, Rakotomavo explique comment le théâtre ou le drama est « devenu discipline [de formation] à travers une recherche-action et une formation-action fondées sur le vouloir. » dans le cadre de la formation initiale des professeurs d'anglais à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo.

CONCLUSION :

L'analyse que nous venons d'effectuer a mis en évidence le fait que la professionnalisation constitue la réponse aux problèmes que les enseignants ont à faire face dans un monde éducatif aux contextes variés et changeants. Comme la caractéristique majeure d'un professionnel est de savoir faire face aux imprévus, aux différences et aux changements, il importe donc de développer cette compétence chez le futur enseignant car il est utopique de penser le nantir d'une panoplie de solutions toutes faites. Il faut donc rompre avec les méthodes traditionnelles qui consistaient à faire appliquer des recettes sans tenir compte des réalités dans lesquelles l'enseignant évolue.

L'examen des différentes aptitudes professionnelles à développer pour permettre au futur enseignant d'exercer son métier de façon professionnelle nous a amené à conclure que le dispositif de formation qui permette d'atteindre cet objectif est celui qui s'appuie sur les principes de *formation-action*. Puisque dans le cadre de cette modalité de formation, ce qui est recherché c'est la capacité des acteurs à analyser des situations, à résoudre des problèmes concrets, à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et à les transformer en savoirs et compétences, elle s'avère être la meilleure à mettre en oeuvre pour la préparation d'un praticien réflexif, d'un enseignant professionnel.

Il nous faut maintenant entreprendre une analyse du dispositif de formation mis en place à l'INFP ainsi qu'une analyse des pratiques des professeurs d'anglais des collèges issus de cet institut pour déterminer si la formation initiale proposée a réussi à les rendre professionnellement compétents. Dans le cas contraire, des suggestions seront avancées en vue d'améliorer la situation qui prévaut actuellement.

LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS DE COLLEGE A L'INFP

2.1 La formation des professeurs d'anglais de collège à l'INFP

L'Ecole Normale Nationale Niveau II (ENNN II) qui avait regroupé les anciennes institutions provinciales de formation de professeurs de collège en 1991 a changé de dénomination en 1995 pour devenir l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP). Il a pour mission de former des inspecteurs et des conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire d'une part et des professeurs de collège, d'autre part. La formation initiale des professeurs d'anglais des collèges relève du Département de Formation des Professeurs de Collège.

Le cadre de référence de notre travail se limitant à la formation des futurs enseignants d'anglais de collège, nous n'allons pas nous attarder plus longtemps sur les activités du département primaire; voyons plutôt comment la formation au métier de professeurs de collège est organisée. Cette analyse nous aidera à déterminer si le dispositif favorise la construction de la professionnalité du futur enseignant:

2.1.1 Le dispositif de formation

Le dispositif de formation des professeurs de collège dispensée à l'INFP se caractérise depuis 1996 par le recrutement de candidats qui sont déjà des agents de la fonction publique et qui ne nécessitent donc plus la création de nouveaux postes budgétaires. Les formés sont appelés à être bivalents; ils auront ainsi à enseigner deux matières différentes. Leur formation est caractérisée par une alternance entre une formation *intra muros* qui se tient à l'INFP et des périodes de stages pratiques dans des Collèges d'Enseignement Général (CEG).

2.1.1.1 Mode de recrutement

En principe, le recrutement des candidats à la formation initiale des professeurs de collège devrait se faire par voie de concours direct (pour les étudiants bacheliers) et de concours professionnel (pour les instituteurs bacheliers); seulement, en 1996, l'INFP a arrêté de recruter de nouveaux bacheliers; une telle décision a été prise en application des mesures de gel de fonctionnaires imposées par la Banque Mondiale dans le cadre du *Programme d'Ajustement Structurel*. Il en résulte que depuis, l'INFP a formé des agents de la fonction publique qui ont déjà exercé dans le domaine de l'enseignement pendant au moins cinq ans.

Un système de classification régionale qui oblige à respecter un quota par province lors du recrutement des élèves professeurs a été adopté en réponse à des contraintes économiques et politiques. Les formés sont affectés dans leur province d'origine pour pratiquer leur stage en responsabilité et pour enseigner après leur formation.

Cependant, étant donné que le Ministère de l'Education Nationale est en passe de rénover les dispositifs de formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire et des collèges à Madagascar, le dernier recrutement de candidats se destinant à devenir des professeurs d'anglais des collèges a eu lieu en 2000. En ce moment, l'équipe pédagogique de l'INFP est en train de mettre en place un dispositif de formation qui permette de faire face aux impératifs du moment⁷, c'est-à-dire la formation de 1000 professeurs de collège par an de façon à *permettre l'extension des Collèges d'Enseignement Général dans les zones reculées* de l'île.

2.1.1.2 Système de bivalence

Selon les textes en vigueur⁸, la formation initiale des professeurs de collège obéit au principe fondamental de bivalence. Ceci est dicté par l'insuffisance d'enseignants dans les collèges d'enseignement général malgache.

De ce fait, il existe quatre options parmi lesquelles les candidats aux concours d'entrée peuvent choisir:

Matières	Scientifiques	Littéraires
Options	Mathématiques – Sciences Physiques (M.PC)	Français – Anglais (F.A)
	Sciences Naturelles – Sciences Physiques (SNPC)	Malgache – Histoire et Géographie (M.HG)

Tableau 1: Les quatre options de formation à l'INFP

⁷ L'avant-propos du *Curriculum de Formation du Professeur de Collège* rédigé en Février 2006 stipule que: « Conformément à la réforme visant l'Education Pour Tous (EPT) réactualisée en mai 2005, la République de Madagascar met en œuvre un recrutement de 1000 professeurs de collège par an pour augmenter les possibilités d'accès à l'Education Fondamentale du Second Cycle. Pour permettre l'extension des collèges d'enseignement général (CEG) dans les zones reculées, les professeurs seront polyvalents ».

⁸ Décret n°96 – 1162 du 12 Novembre 1996, portant organisation de l'Institut National de Formation Pédagogique qui est le texte en vigueur au moment où ce travail est élaboré. Soulignons que le système préconisé par l'équipe pédagogique pour atteindre l'objectif mentionné auparavant est basé sur le principe de formation de professeurs de collège polyvalents.

Il convient cependant de noter que pour des raisons d'ordre financier et logistique, les options se trouvent dans l'obligation de fonctionner en alternance. Plus précisément, si pendant une année scolaire l'INFP recrute des stagiaires des options M PC et F.A, l'année suivante le concours s'ouvre aux candidats aux filières SNPC et M.HG. De cette façon, on s'assure que chaque année scolaire, les formateurs du département secondaire peuvent s'acquitter de leur mission - qui consiste à *faire acquérir et développer des **compétences** épistémologiques et didactiques (dans le rapport au savoir) et pédagogiques (dans le rapport à l'autre) pour assumer – avec fruit - une fonction d'enseignement* (Develay, 1994)- sans qu'il y ait des chevauchements au niveau du chronogramme des activités (enseignement, suivi des différents stages pratiques, évaluation). Il faut en effet préciser que les formateurs de l'INFP se chargent tout autant de la formation académique que de la formation professionnelle des formés.

2.1.1.3 Formation académique et formation professionnelle

Les futurs enseignants formés à l'INFP, avons-nous dit, sont constitués d'agents de la fonction publique qui ont servi dans l'enseignement pendant au moins cinq ans et beaucoup d'entre eux n'ont vraiment pas de connaissances solides dans les disciplines qu'ils se proposent d'enseigner. De ce fait, une des missions de l'institut consiste à renforcer leurs connaissances académiques dans leur discipline respective. Ainsi, les futurs enseignants d'anglais bénéficient de l'apprentissage de l'expression orale (speaking) et écrite (writing), de la compréhension auditive (listening) et de la compréhension écrite (reading) ainsi que de l'apprentissage de la grammaire et de la civilisation britannique et américaine. D'autre part, leur formation à l'institut est complétée par une formation qui a pour but de leur assurer la maîtrise des gestes professionnels nécessaires pour leur fonction. Ceci fait l'objet des sciences de l'éducation et de la didactique de l'anglais. Ces modules de formation dispensés à l'institut sont généralement considérés comme faisant partie de la formation théorique qui se fait en alternance avec les stages considérés comme le principal constituant de la formation pratique.

2.1.1.4 Formation au processus d'acquisition des langues

En tant que futurs enseignants de langues, les formés de la section Français-Anglais bénéficient d'une formation au processus d'acquisition des langues avec les formés de la filière Malgache-Histoire-Géographie. L'objectif n'est cependant pas de les sensibiliser aux avantages qu'une compétence plurilingue peut offrir aux apprenants mais plutôt aux différents processus d'acquisition d'une langue étrangère et d'une langue seconde comparée à celle de la langue

maternelle. Lors de ces séances qui se présentent sous forme de séminaires et d'ateliers et qui durent deux semaines, l'accent porte sur des comparaisons linguistiques et méthodologiques; on insiste surtout sur les différences qui existent entre les différentes langues que sont le français, l'anglais et le malgache et sur la façon dont elles sont acquises et doivent être enseignées mais leurs dimensions culturelles et historiques ainsi que leurs fonctions sociales ne sont pas abordées.

2.1.1.5 Formation en alternance

Pendant les deux ans et cinq mois de formation dont ils bénéficient, les futurs enseignants de collège suivent un parcours caractérisé par une alternance entre une formation *intra muros* et les stages pratiques:

De manière générale, leur formation en première année commence par les cours théoriques en salle ou *intra muros*; ensuite, durant le deuxième trimestre de la deuxième année de formation, ils font un stage pratique dans des CEGs d'Antananarivo. Pendant ces trois mois de stage, ils sont encadrés par les professeurs titulaires des classes qu'ils tiennent ainsi que par les formateurs de l'INFP. Aux termes de ces trois mois de stage appelé *stage sous tutelle*, ils retournent à l'INFP et se préparent pour la première partie de l'examen final (la partie écrite) en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique du Collège d'Enseignement Général (CAP-CEG). Ceux qui réussissent entament la troisième année et effectuent trois mois de stage pendant lesquels ils sont entièrement responsables des classes qu'ils enseignent, d'où son appellation *de stage en responsabilité*. Le dernier volet de l'évaluation des compétences des futurs professeurs de collège consiste en la rédaction d'un rapport de stage et la présentation d'un mémoire professionnel, une activité introduite dans la formation des futurs enseignants d'anglais en 2002.

Le schéma suivant nous donnera une idée plus précise de ce cursus de formation:

1 ^{ère} Année			2 ^{ème} Année				3 ^{ème} Année	
1 ^{er} trim.	2 ^{ème} trim.	3 ^{ème} trim.	1 ^{er} trim.	2 ^{ème} trim.	3 ^{ème} trim.	4 ^{ème} trim.	1 ^{er} trim.	2 ^{ème} trim.
Cours en salle INFP			Cours en salle INFP	Stage sous tutelle CEG Antananarivo	Cours en salle INFP	Examen CAP-CEG 1 ^{ère} Partie	Stage en responsabilité et élaboration mémoire de fin d'études CEG Province d'origine	Rédaction de rapport de stage et soutenance de mémoire de fin d'études

Tableau 2: Cursus de formation à l'INFP

2.1.2 Analyse du dispositif de formation

L'introduction du mémoire professionnel dans la formation des professeurs de collège en remplacement de la rédaction d'une monographie marque le souci des responsables à rendre la formation plus professionnalisante. En effet, la monographie, qui consiste à amener le futur enseignant à considérer l'impact des réalités socio-économiques sur le processus enseignement/apprentissage, représentait déjà un tremplin de réflexion sur la profession enseignante. Quant au mémoire professionnel, il l'engage un peu plus à se poser des questions sur ce qu'il peut faire en tant qu'acteur pédagogique pour accomplir sa mission de la façon la plus efficace et effective. Cela consiste à intégrer des connaissances issues des travaux déjà menés dans ce domaine et celles issues de son expérience ou d'une expérience observée. Cependant, force est de constater que le dispositif en général est encore fortement empreint de pratiques traditionnelles:

2.1.2.1 La 'formation théorique' et la 'formation pratique'

Il faut de prime abord poser que la formation dispensée à l'INFP a été jusqu'ici fondée sur les concepts de 'formation théorique' et 'formation pratique'. Il y a des 'matières théoriques' (par exemple la psychologie, la pédagogie,...) qui sont en général enseignées de façon magistrale et des 'matières pratiques' (par exemple, les stages, la fabrication de matériels didactiques) qui sollicitent l'intervention des formés. La situation qui prévaut fait que les formateurs eux-mêmes se situent du côté de l'un ou l'autre aspect de la formation et c'est ainsi que les formateurs de l'INFP sont considérés comme les tenants des savoirs théoriques, donc des savoirs savants alors que les enseignants qui accueillent et encadrent les stagiaires représentent les modèles de la pratique pédagogique. Comme on doit le supposer, le clivage engendré par cette situation se répercute sur la relation entre les formateurs de l'institut et ceux des 'terrains'.

2.1.2.2 Formateurs de l'INFP et formateurs de 'terrains'

En fait, on ne peut pas vraiment parler de relation entre ces deux entités dans la mesure où le seul contact qui existe entre elles a lieu lors des visites des formateurs de l'INFP dans les CEGs lors des stages pratiques. Seulement, le système ne prévoit aucune réunion de concertation entre les deux parties; aussi, chacun se contente d'accomplir sa tâche sans se référer à l'autre. Les formateurs de terrain qui sont les enseignants titulaires des classes qui accueillent les stagiaires ayant pour mission de les encadrer dans leur expérience de classe s'occupent surtout de leur inculquer *les ficelles* du métier, le *comment*, sans trop se soucier du *pourquoi* de leurs actions.

Quant aux formateurs de l'INFP, ils sont là pour voir si les stagiaires réussissent à bien appliquer ce qu'ils ont acquis lors de la formation à l'institut et le cas échéant, leur rappeler les principes pédagogiques qui doivent sous-tendre leur action sur le terrain. En somme, au lieu d'opérer de concert pour articuler théorie et pratique, les formateurs de l'INFP et les formateurs de terrain opèrent en parallèle; on peut argumenter sur la complémentarité de leurs actions, seulement, de cette façon, l'écart entre théorie et pratique subsistera et il sera difficile pour les stagiaires de considérer les périodes de stage comme des périodes propices à l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'action. De même, la démarche d'alternance adoptée ne réussira pas à garantir une articulation entre théorie et pratique ni la construction de la professionnalité des formés.

2.1.2.3 Une alternance sans articulation

Si on se réfère au plan en vigueur dans la formation des futurs enseignants à l'INFP, on peut dire que l'alternance ne désigne que le va-et-vient entre les stages et les autres facettes de la formation. Ils reviennent à l'institut après avoir été évalués par les deux instances qui en ont la charge, le formateur de l'INFP et le formateur de terrain qu'est le maître de stage. Les stages ne sont ainsi pas considérés comme des moments de formation mais comme une discipline parmi les autres et l'alternance consiste à aller sur le terrain puis revenir à l'institut sans qu'il y ait de dispositif qui permette aux formés d'analyser leurs actions. C'est donc une alternance juxtapositive qui ne laisse pas de place à la réflexion sur l'expérience, une alternance qui ne vise pas à articuler les moments d'action, la pratique, et les moments de réflexion, la théorie.

Le mode d'évaluation finale des acquis des formés met aussi en exergue ce manque d'articulation. En effet, les résultats des contrôles continus et des examens écrits et oraux de la première partie du CAP-CEG sont affectés du coefficient cinq (5), les notes de stage sous tutelle et en responsabilité sont affectées du coefficient quatre (4) et les notes des autres activités pratiques regroupant la rédaction d'un rapport de stage (où le formé se contente de relater les événements se passant durant le stage), la présentation d'un mémoire de fin d'études et la fabrication et exploitation de matériels didactiques sont affectées du coefficient quatre (4); cependant, comme le montre le tableau suivant, les résultats de la première partie, à dominante théorique, comptent double pour décider de l'évaluation finale du formé. La 'formation théorique' compte donc plus que la 'formation pratique' :

PREMIERE PARTIE (C1)				DEUXIEME PARTIE (C2)								MOYENNE GENERALE (C1=2 ; C2=1)	
RECAPITULATION DES MOYENNES				MOYENNE 1ère PARTIE	NOTES DE STAGE			RAPPORT DE STAGE sur 20	FEEMD sur 20	MEMOIRE sur 20	TOTAL SUR 120		MOYENNE 2ème PARTIE
CTRL CONT	ECRIT & ORAL	STAGE SOUS TUTELLE	TOTAL sur 140		Français	Anglais	Total						
					sur 20	sur 20	sur 40						
(2)	(3)	(2)			(1)	(1)		(1)	(1)	(2)	(6)		

Tableau 3: Mode d'évaluation finale des acquis des formés à l'INFP

Source: Département de la Formation des Professeurs de Collège, INFP

2.1.2.4 Approche 'juxtapositive' des enseignements langagiers

On peut dire que les mesures prises pour sensibiliser les formés sur la question de l'acquisition des langues et surtout le fait de regrouper tous ceux qui sont concernés par ce processus favorisent l'échange et la réflexion sur la problématique des langues à enseigner. Cependant, il faut déplorer le fait qu'au lieu de faire de ces séminaires un tremplin de discussion sur l'approfondissement du rôle social à venir de l'enseignant de langues dans la situation multilingue dans laquelle nous nous trouvons, par exemple, ou sur les moyens d'articuler les langues auxquelles l'élève des collèges est exposé -c'est-à-dire le malgache (officiel ou une autre variété) en tant que langue maternelle, le français comme langue d'enseignement et discipline, l'anglais comme langue étrangère- on expose le problème de langues selon une approche contrastive et juxtapositive, ce qui est loin de promouvoir le multilinguisme.

En effet, une telle perspective renforce le cloisonnement qui existe entre ces différentes langues, ou plutôt entre les différents traitements que chaque enseignant leur réserve. Il faut souligner que trop souvent, cette approche met les langues en concurrence et la hiérarchisation qui en résulte ne fait que conforter les formés dans les représentations qu'ils ont de chaque langue. On déplore alors le fait qu'au lieu de faciliter et de favoriser la coopération entre les futurs enseignants de langue qui sont censés accomplir le même travail on les encourage, sans le vouloir, à travailler chacun de son côté. Ainsi, lors des séminaires de sensibilisation sur l'acquisition des langues maternelles, secondes et étrangères mentionnés auparavant, ils ne sont pas amenés à établir des liens entre l'enseignement de ces diverses langues alors que plusieurs travaux de recherche ont révélé les possibilités de tirer profit de l'apprentissage d'une langue pour soutenir celui d'une autre.

Telle est la situation en ce qui concerne le dispositif de formation mis en place à l'INFP depuis son ouverture en 1991. On peut avancer qu'un tel dispositif est loin de réussir à déclencher chez le formé la posture réflexive qu'un enseignant professionnel doit adopter. Pour pouvoir affirmer ou infirmer une telle assertion, voyons comment les enseignants d'anglais formés dans cet institut se comportent sur le terrain; en d'autres mots, essayons d'analyser l'incidence de leur formation initiale sur leur pratique.

2. 2 La pratique des professeurs d'anglais de collège formés à l'INFP

Dans la section suivante nous allons décrire la méthodologie adoptée pour déterminer si les professeurs d'anglais de collège qui ont reçu leur formation initiale à l'INFP s'acquittent de leur tâche de façon professionnelle et si c'est le cas, voir comment cette compétence s'est construite. Notre objectif est de démontrer que la construction de la compétence professionnelle s'amorce en formation initiale et que si le dispositif est déficient à ce niveau, l'enseignant aura du mal à adopter une démarche réflexive, responsable et autonome et qu'il aura du mal à travailler en collaboration avec les différentes instances de son établissement. C'est dans cet esprit que nous avons entrepris une observation participante auprès des professeurs d'anglais initialement formés à l'INFP. Comment avons-nous procédé pour nous procurer les informations nécessaires à notre étude?

2.2.1 Recueil de données

Nous avons élaboré un questionnaire qui a comme objectif d'examiner dans quelle mesure ces enseignants opèrent de façon professionnelle. Nous avons aussi entrepris des observations de classe afin de déterminer si on peut déceler ou non la présence d'une réflexivité dans leurs pratiques. Le choix des lieux d'investigation a été dicté par le souci de constituer des données fiables et assez représentatives des enseignant(e)s qui ont été formé(e)s à l'INFP. C'est ainsi que deux CEG de la zone urbaine - Nanisana et Ambohimananarina - ainsi que deux autres situés dans des zones rurales - Mahitsy et Manjakandriana - ont été choisis. Quant au CEG de Moramanga, il a été retenu pour représenter les CEG situés en dehors de la capitale.

Pour compléter les informations obtenues à partir des questionnaires et des observations de classe, des données relatives aux représentations que les enseignantes et enseignants ont des incidences de leur formation sur leur pratique enseignante ont été aussi recueillies à partir d'entretiens avec elles et avec eux avant ou après chaque séance d'observation de classe.

2.2.1.1 Les questionnaires

Une centaine de questionnaires⁹ ont été envoyés aux professeurs d'anglais formés à l'INFP mais seulement 68 (soixante huit) ont été retournés. Le questionnaire a porté sur trois points distincts:

- ❖ Le premier point porte sur leurs opinions concernant la formation professionnelle et la pratique réflexive; les répondants et répondantes ont été ainsi amenés à s'exprimer sur dix déclarations se rapportant à ce point.
- ❖ Le second point a comme but de déterminer les capacités qu'ils considèrent les plus importantes dans l'accomplissement de leur métier d'enseignant; ils ont eu à classer des capacités nécessaires à la pratique enseignante - capacités proposées par Paquay (1994) dans une typologie des professionnalités enseignantes- par ordre d'importance.
- ❖ La dernière section du questionnaire leur demande de s'exprimer sur leur implication dans le travail collectif qui, rappelons-le, est une des composantes de la professionnalité des enseignants; en fait, les questions demandent aux répondants et répondantes de préciser s'il y a des activités qu'ils ou elles font en équipe et combien d'heures par semaine sont réservées à ces activités; en outre, elles visent à déterminer s'ils ou elles s'investissent dans la gestion collective de la vie de leur établissement comme le veut le principe de professionnalisation.

2.2.1.2 L'observation de classe

Pour être en mesure de déterminer si les professeurs d'anglais formés à l'INFP font montre de professionnalisme dans leur pratique enseignante, nous avons observé cinq séances dans cinq CEG différents. Comme mentionné auparavant, ces observations de classe ont eu lieu aux CEG de Nanisana, d'Ambohimanarina, de Mahitsy, de Manjakandriana ainsi qu'au CEG Moramanga. Une même grille d'observation¹⁰ a été utilisée pendant les différentes séances d'observation par souci de cohérence. Nous nous sommes penchée sur trois compétences distinctes de la pratique pédagogique qui s'avèrent observables:

⁹ Cf. Annexe 2

¹⁰ Cf. Annexe 3 grille d'observation adaptée à partir de la fiche d'observation proposée par **Tutac** : Tutorat des Agents Contractuel enseignants et formateurs

- ❖ La première rubrique porte sur les composantes de l'*acte enseigner* et notamment sur l'exactitude des notions enseignées, l'adaptation du contenu au niveau des élèves, la mise en évidence des notions essentielles, une progression planifiée, une conduite de classe dynamique et une bonne gestion du temps.
- ❖ La deuxième rubrique concerne l'*acte communiquer* et consiste à déterminer si le langage utilisé est clair et adapté au niveau des élèves et à l'objectif de la leçon, si les interventions des élèves font l'objet d'une écoute positive et sont valorisées et si le discours de l'enseignant(e) est adapté à la situation d'apprentissage.
- ❖ La dernière rubrique vise à déterminer la capacité de l'enseignant(e) à *faire apprendre* les élèves. Ainsi, l'observation a porté sur la stimulation, la structuration et le contrôle de l'activité des élèves, la maîtrise des moyens pédagogiques utilisés et l'adaptation des techniques pédagogiques aux besoins des élèves et à l'objectif de la leçon.

2.2.1.3 L'entretien

Comme mentionné auparavant, une séance d'entretien a eu lieu avant ou après chaque séance d'observation de classe. Les enseignant(e)s ont été amené(e)s à décrire leur vécu professionnel, mettant l'accent sur leurs réussites et leurs échecs. Trois points ont émergé de l'entretien:

- ❖ Le premier point soulevé renvoie au rapport qu'entretiennent leurs savoirs de formation avec leur pratique pédagogique.
- ❖ Le deuxième point concerne leur rapport à la vie institutionnelle de leur établissement ainsi que leur rapport aux autres instances éducatives.
- ❖ Le troisième se rapporte à leurs représentations de leur métier d'enseignant d'anglais.

Il faut souligner que même si les participant(e)s travaillent dans des conditions différentes, leurs commentaires comportent plusieurs similarités.

La partie suivante est d'ailleurs consacrée à l'analyse des résultats des questionnaires distribués, ainsi que des données recueillies lors des séances d'observation de classe et des entretiens que nous avons eus avec les professeurs d'anglais initialement formés à l'INFP qui ont voulu partager leur expérience avec nous.

2.2.2 Analyse des données recueillies

Comme mentionné auparavant, nous avons envoyé cent questionnaires à des professeurs des collèges initialement formés à l'INFP qui ont suivi la filière Français-Anglais et soixante huit réponses nous sont parvenues en retour. Une observation de classe de cinq enseignants différents nous a permis d'apprécier les forces et les faiblesses des enseignants que nous avons formés à l'INFP et l'entretien que nous avons eu avec eux nous a révélé leurs représentations concernant leur formation et leur métier d'enseignant.

2.2.2.1 Questionnaires¹¹

Un premier examen des réponses des 68 (soixante huit) enseignants qui ont retourné les questionnaires a fait ressortir les points suivants:

- Les participants à l'enquête font partie des six cohortes formées à l'INFP depuis 1991. La dernière promotion sortie en 2004 n'a pas été suffisamment représentée (seulement 2 sur 23) sûrement parce que la plupart d'entre eux n'ont encore été affectés nulle part.
- Les participants exercent leur métier d'enseignant (soit 58 professeurs d'anglais et 10 professeurs de français)¹² dans les six provinces de l'île et se répartissent comme suit:

Antananarivo	Fianarantsoa	Toamasina	Mahajanga	Antsiranana	Toliary	Total
17	16	14	08	07	06	68

Tableau 4: Nombre de répondants par province

- 24 (Vingt quatre) des répondants ont ou bien complètement ignoré la première question ou n'ont traité que deux ou trois items de cette question. Aussi, ne tiendrons-nous compte dans notre analyse que des quarante quatre (44) réponses complètes.
- Les participants sont composés d'un nombre relativement équilibré d'hommes et de femmes (24 sont des enseignantes et 20 des enseignants de CEG). La dimension sexe ne représentera donc qu'une importance négligeable dans l'analyse qui va suivre.

¹¹ Pour un résultat plus détaillé, cf Annexe 6.

¹² Nous avons accepté la participation des professeurs de français dans la mesure où les éléments étudiés ne portent pas spécifiquement sur la matière à enseigner mais plutôt sur les représentations qu'ils ont de leur formation professionnelle, de la pratique réflexive et du travail en équipe. D'ailleurs quand nous avons distribué les questionnaires, nous ignorions quelle matière (français, anglais, ou les deux) les participants enseignent.

1. Les opinions personnelles sur la formation professionnelle et la pratique réflexive:

D'une manière générale, les participants ont eu une attitude positive vis-à-vis des déclarations émises dans la question a) du questionnaire. Le tableau ci-dessous regroupe les dix déclarations en trois entrées concernant les représentations des enseignants sur:

- ❖ la construction de la professionnalité enseignante
- ❖ l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation initiale
- ❖ l'identité professionnelle des enseignants

L'analyse de ces résultats nous éclairera sur leurs opinions concernant ces trois points:

Thèmes	Item n°	Déclarations	Fortement moyennement légèrement en accord	Fortement moyennement légèrement en désaccord
Construction de la professionnalité	a	L'essentiel de la compétence professionnelle s'acquiert à l'institut de formation	(78%) 34	(22%) 10
	e	On s'approprie son savoir enseignant en réfléchissant sur sa propre pratique	(82%) 36	(18%) 8
	j	Un enseignant compétent est celui qui sait mobiliser ses connaissances théoriques pour expliciter sa pratique	100% (44)	0% (0)
Identité professionnelle de l'enseignant	b	L'enseignant ne doit pas interférer dans la gestion de l'école ni dans la politique éducative du pays	(66%) 29	(34%) 15
	f	Le rôle de l'enseignant se limite à l'enseignement de ses élèves	(63,50%) 28	(36,50%) 16
	i	L'enseignant professionnel n'a pas besoin des autres enseignants pour réussir dans son travail	(73%) 32	(27%) 12
Intégration de la théorie et de la pratique dans la formation initiale	c	Aucun élément de la formation initiale n'est utile parce que c'est théorique	(34%) 15	(66%) 29
	d	La théorie et la pratique doivent toujours s'accompagner mutuellement	(91%) 40	(9%) 4
	g	La formation initiale doit faire plus de place à l'expérience car elle est à la fois théorie et pratique	(91%) 40	(9%) 4
	h	Les stages représentent une bonne occasion d'appliquer les théories présentées en cours	(86,50%) 38	(13,50%) 6

Tableau 5: La représentation des enseignants sur la formation professionnelle et la pratique réflexive

❖ En ce qui concerne **la construction de la professionnalité**, les participants semblent de prime abord avoir la même opinion. C'est ainsi, par exemple, que 78% pensent que *l'essentiel de la compétence professionnelle s'acquiert à l'institut de formation*, c'est-à-dire lors de la formation initiale, alors que 82% reconnaissent que c'est en *réfléchissant sur sa propre pratique* qu'on construit sa professionnalité. Ce résultat dénote qu'ils donnent plus de valeur aux savoirs qu'ils ont acquis lors de leur expérience ainsi qu'à la pratique réflexive sans vouloir renier la formation dont ils ont bénéficié. Cependant, en étant à 100% d'accord avec la déclaration c) qui stipule qu'*un enseignant compétent est celui qui sait mobiliser ses connaissances théoriques pour expliciter sa pratique*, ils réalisent la nécessité d'une articulation efficace entre la théorie et la pratique dans la construction de la compétence professionnelle.

Il est cependant à souligner que les dix répondants (cf Annexe 6) qui ont été **fortement en accord** avec la déclaration a) et qui représentent 29,50% de ceux qui ont été en accord avec cette déclaration sont des enseignants qui n'ont exercé que depuis moins de dix ans. On peut alors penser qu'ils sont encore grandement influencés par leurs savoirs de formation. Par contre, ceux qui ont plus d'expérience, c'est-à-dire ceux qui ont enseigné depuis neuf et dix ans forment les huit répondants (22,50%) qui ont été **fortement en accord** avec la déclaration e). Le nombre d'années d'expérience constitue ainsi un variable qui a affecté les réponses.

❖ Les réponses au second point relatif à **l'identité professionnelle de l'enseignant** montrent combien les enseignants issus de l'INFP se représentent encore leur rôle comme *se limitant à l'enseignement de leurs élèves*. Ils ne se sentent pas concernés par les discussions relatives à la gestion de leur école ni celles concernant la politique éducative du pays. Notons cependant que bien que la majorité, c'est-à-dire 63,50% sont pour l'item f) et 66% pour l'item b), un peu moins de 40% commencent à exprimer leur désaccord sur ces deux déclarations. En fait, il y a lieu de penser que même si la plupart des répondants se considèrent encore comme de simples exécutants, une partie non négligeable a déjà une représentation assez nouvelle de leur identité en tant qu'enseignant. Seulement, si on considère les réponses à l'item i) du questionnaire, on est obligé d'admettre que la majeure partie des participants (73%) ne sont pas prêts d'adhérer à l'idée que le travail d'équipe et les échanges entre enseignants sont nécessaires pour la réussite de l'action éducative. Ils ne semblent pas avoir développé d'identité professionnelle collective; soulignons en effet que 16 répondants représentant 50% de ceux qui soutiennent cette déclaration sont **fortement en accord** avec l'idée que *l'enseignant professionnel n'a pas besoin des autres enseignants pour réussir dans son travail*.

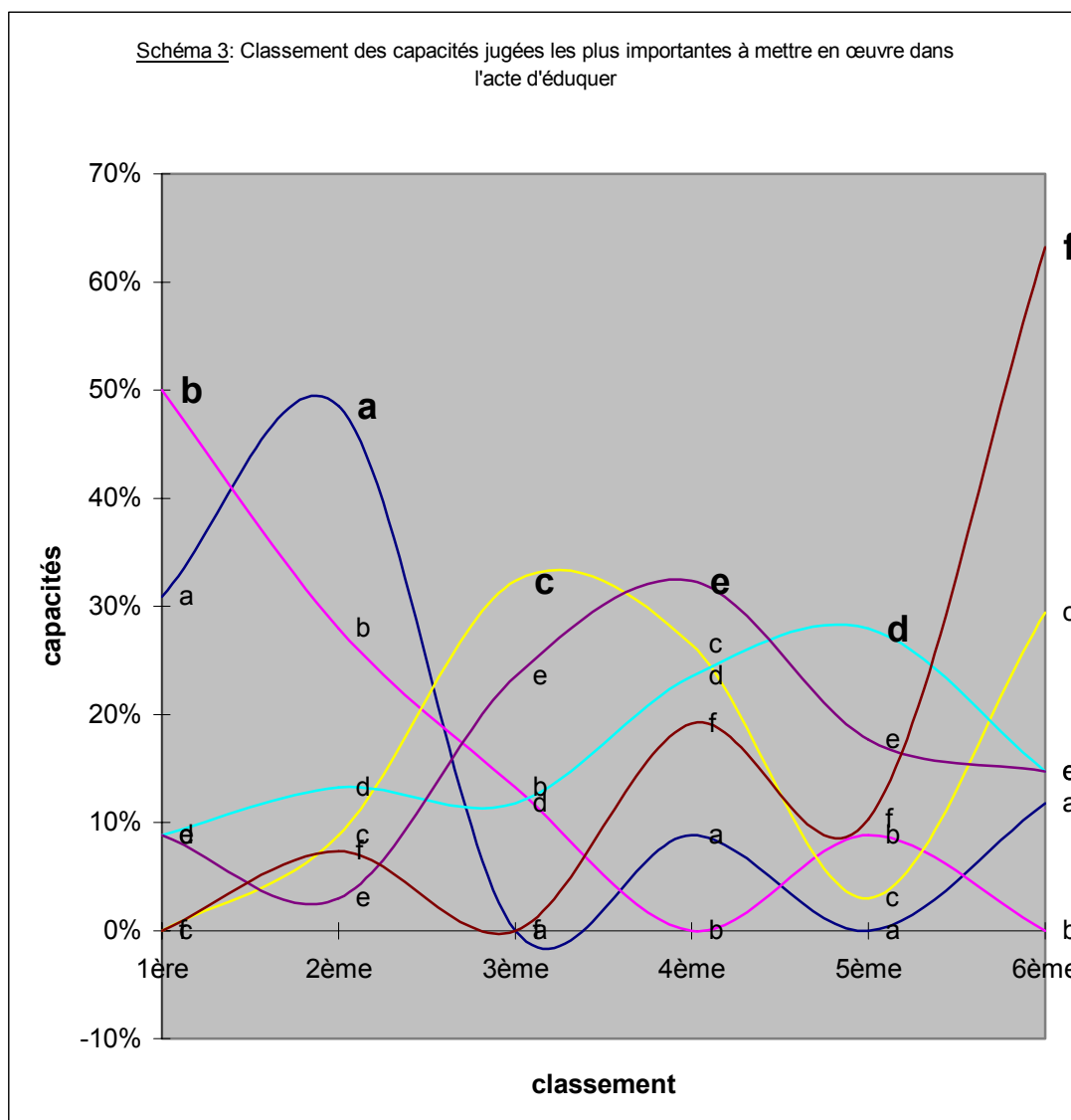
❖ Pour ce qui est du troisième point concernant **l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation initiale**, quatre déclarations ont été présentées. L'item c) qui déclare qu'*aucun élément de la formation initiale n'est utile parce que c'est théorique* a vu une réaction mitigée des participants. En effet, s'il est vrai que 66% des participants réfutent cette déclaration de façon ferme, 34% déplorent le manque d'articulation entre la théorie et la pratique lors de la formation initiale. Une large majorité (91%) semble cependant reconnaître l'importance d'une telle intégration dans la formation initiale et est d'accord avec les déclarations d) et g) selon lesquelles *la théorie et la pratique doivent toujours s'accompagner mutuellement* et *la formation doit faire plus de place à l'expérience car elle est à la fois théorie et pratique*. Cette réaction dénote certainement le désir des participants de voir un dispositif de formation initiale moins théorique qui fasse *plus de place à l'expérience*. Il est pourtant à déplorer que 86,50% sont d'accord avec la déclaration h) et considèrent encore les stages pratiques comme une occasion d'*appliquer les théories présentées aux cours*. Ceci s'explique par le fait que c'est ce que les responsables de la formation attendaient d'eux lors de leur formation. Comme nous l'avons mentionné auparavant¹³, les stages ont toujours été considérés comme une matière parmi d'autres à évaluer par les formateurs de l'institut de formation et les maîtres de stage.

Si telles sont dans l'ensemble les positions des participants en ce qui concerne ces trois points quelles capacités considèrent-ils comme les plus centrales à posséder et à mettre en œuvre dans l'acte d'enseigner ?

2. les priorités en termes de capacités à posséder et/ou à mettre en œuvre dans l'acte d'enseigner

L'analyse qui va suivre portera sur les capacités que les 68 participants ont classées comme étant les plus centrales à posséder et à mettre en œuvre pour un enseignant. Comme l'illustre le graphique suivant, la majorité (50%) a classé *la maîtrise des savoir-faire et techniques pédagogiques* en tout premier lieu. Ceci a été suivi par *la maîtrise des savoirs à transmettre* puis de *sa propre personnalité, son savoir-être, ses attitudes personnelles*. Quant à l'item e), *ses expériences passées, ses savoirs pratiques, ses acquis par expérience* il vient seulement en quatrième lieu, suivi par l'item d) qui renvoie à *la réflexion sur sa pratique d'enseignant, la remise en cause de son travail, la prise de recul*. L'item f), *sa vision critique du système scolaire* a été classé dernier par une large majorité (63,24%) des répondants :

¹³ Cf partie 2.1.2.3 sur *une articulation sans alternance* p 33



Trois points importants émergent de ces données:

- ❖ Tout d'abord, il apparaît que pour les participants, les capacités pédagogiques sont les plus importantes à mobiliser dans l'acte d'enseigner. Il est clair qu'ils valorisent les techniques qui leur permettent de transmettre le savoir; on retrouve ici le modèle de l'*enseignant technicien* qui privilégie le *savoir-faire*, le *comment* sur les autres aspects de l'acte éducatif. Nous avons cependant vu que maîtriser une panoplie de techniques et procédés pédagogiques n'aide aucunement l'enseignant à moins qu'il ne sache clairement pourquoi il agit de telle ou telle sorte. En effet, l'enseignant professionnel se doit tout le temps de réfléchir sur les choix qui s'offrent à lui, il se doit d'avoir une bonne lecture des situations singulières présentes pour prendre des décisions informées et mener ainsi une action éducative efficace.

- ❖ Le classement de *la maîtrise des savoirs à transmettre* en second lieu par 48,52% des participants montre que les enseignants considèrent encore le modèle du *maître instruit* comme primordial. Une analyse trop simpliste nous pousserait à conclure que cela reflète la formation qu'ils ont reçue et où la formation disciplinaire a primé sur le volet formation professionnel; toutefois, il est d'autant plus possible d'envisager que dans la mesure où ils ont à enseigner une langue étrangère qu'est l'anglais, ils ont eu tendance à attribuer à cette discipline d'enseignement le prestige qu'on accorde généralement à la maîtrise de la langue anglaise *per se* dans le contexte scolaire malgache. Toujours est-il que là encore, c'est le *quoi* qui prédomine au détriment du *pourquoi*. D'ailleurs, le fait de considérer ces deux capacités comme étant plus cruciales que les capacités personnelles ou relationnelles, par exemple, dénote que le modèle de l'enseignant *exécutant* est encore prédominant chez les anciens formés de l'INFP.
- ❖ Il n'est donc pas surprenant de voir les participants considérer la capacité à se construire des *savoirs à partir de ses expériences passées* de par la *réflexion sur sa pratique* comme moins cruciale. De même, ils ne jugent pas primordial de pouvoir porter un regard critique ni sur leurs actions passées ni sur le système scolaire en général et une large majorité (63,24%) a classé la capacité à agir ainsi en tout dernier lieu. En fait, on peut dire que la majorité des professeurs d'anglais des CEGs formés à l'INFP est encore loin d'adhérer au modèle du *praticien réflexif*, soucieux d'analyser ses expériences passées et présentes de façon à pouvoir se former une théorie de sa pratique. On peut imaginer que leur pratique est encore fortement empreinte d'une démarche intuitive et qu'ils sont loin de devenir *un acteur* dans le système éducatif.

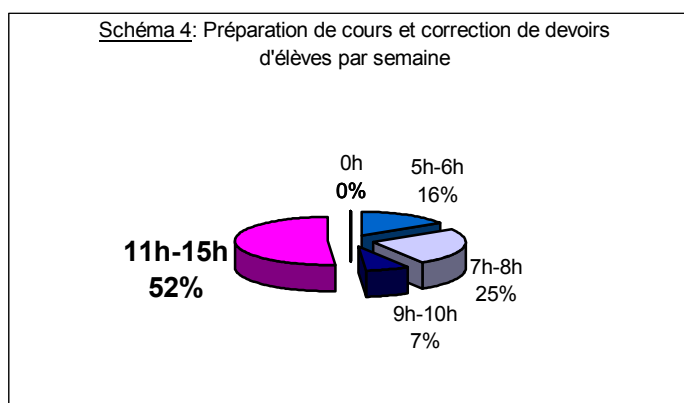
Les résultats de la classification des capacités à mobiliser dans l'acte d'enseigner ont mis en exergue le fait que les participants se représentent leur rôle comme celui d'un exécutant qui se doit tout d'abord de bien savoir comment procéder pour transmettre le savoir puis quel savoir transmettre avant de mettre en œuvre des compétences personnelles ou relationnelles ou même des capacités à s'engager dans une analyse critique de sa pratique et du monde éducatif où il évolue. Il importe alors d'étudier leur disposition à travailler en équipe et/ou à s'impliquer dans la vie institutionnelle de leur établissement, qui, comme mentionné auparavant, représente une autre dimension du modèle de *praticien réflexif*.

3. leur attitude concernant le travail en équipe

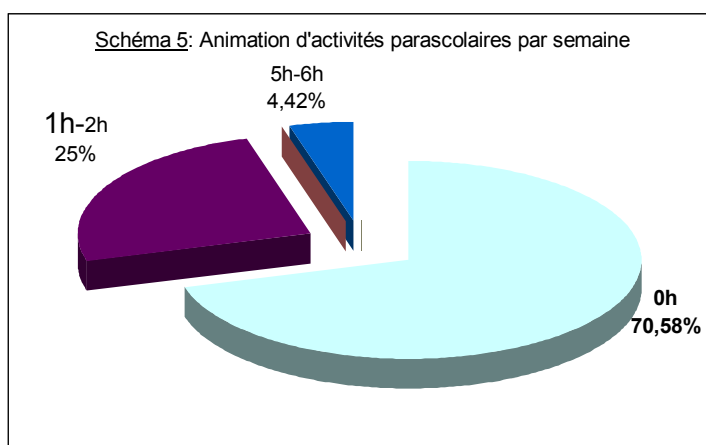
L'aptitude à travailler en équipe, avons-nous souligné auparavant, constitue un des principes sur lequel repose la professionnalisation. Nous avons alors conclu qu'un enseignant professionnel doit s'engager dans une démarche professionnelle collective et adhérer à une culture de coopération. Il ne doit pas se contenter d'accomplir son travail qui consiste à enseigner l'anglais à des adolescents du CEG isolément. Les résultats du questionnaire portant sur ce volet nous aideront à déterminer si les enseignants issus de notre institut de formation ont développé la capacité à travailler en équipe ou non. C'est dans une telle perspective que nous leur avons demandé d'estimer le nombre d'heures hebdomadaires qu'ils consacrent à la préparation de leurs cours et à la correction des devoirs de leurs élèves, à l'animation d'activités parascolaires et au travail avec les collègues. Plus précisément, notre but était de comparer le nombre d'heures consacrées au travail à domicile, aux activités parascolaires et au travail en équipe.

Les heures de cours hebdomadaires étant exclues, voici comment les heures consacrées à ces différentes activités sont distribuées :

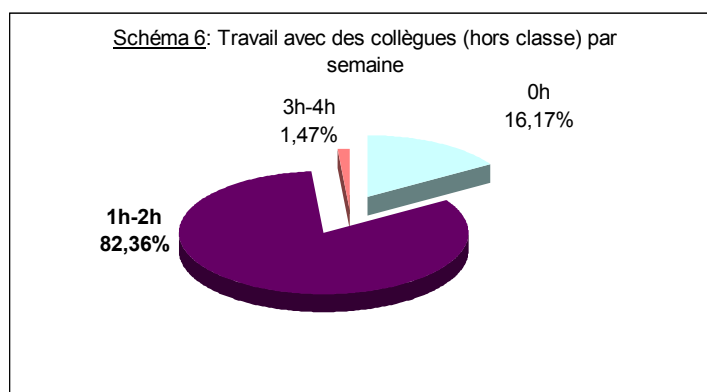
- ❖ Plus de la moitié des participants estiment le nombre d'heures consacrées à *la préparation de cours et à la correction des devoirs d'élèves* à environ 11 heures et 15 heures par semaine. En fait, la durée varie selon le nombre de classes des participants et comme ils enseignent en moyenne quatre classes à raison de 3h hebdomadaires par classe, ils ont en général aligné le nombre d'heures de préparation de cours et de correction de devoirs d'élèves aux heures de cours. Ainsi, les 16% des membres de notre échantillon qui déclarent enseigner seulement deux classes estiment à 5h-6h le nombre d'heures consacrées à ces activités, ceux qui enseignent trois classes ont mis 7h-8h et ceux qui ont quatre classes et plus (52%) ont mentionné 11h-15h.



- ❖ Pour ce qui est du nombre d'heures consacrées à l'animation d'activités parascolaires par semaine, le graphique ci-dessous fait apparaître clairement que la majorité des participants (70,58%) ne s'adonne à l'animation d'aucune activité parascolaire; ils se contentent donc d'enseigner leur matière. Par contre, 4,42% déclarent animer des activités parascolaires durant 5h-6h par semaine; et, fait qui mérite d'être souligné, ces enseignants regroupent ceux qui ne sont pas trop chargés au niveau du nombre de classes à enseigner. Nous pouvons donc dire que la décision de s'adonner à des activités parascolaires est dictée par la disponibilité des enseignants et non par d'autres facteurs.



- ❖ En ce qui concerne les heures allouées au travail avec les collègues, il ressort également que seul un petit nombre (1,47%) y consacre 3 à 4 heures par semaine, ce qui représente le maximum d'heures hebdomadaires de travail en équipe; 16,17% des participants estiment ne passer aucun moment à travailler avec leurs collègues alors que la majorité (82,36%) déclare consacrer 1h-2h par semaine au travail en équipe. Il convient de souligner qu'aucune corrélation entre le nombre de classes enseignées et les réponses à cet item n'a été observée. Les enseignants travaillent donc avec les collègues quand il le faut même s'ils n'y consacrent que 1h-2h par semaine.



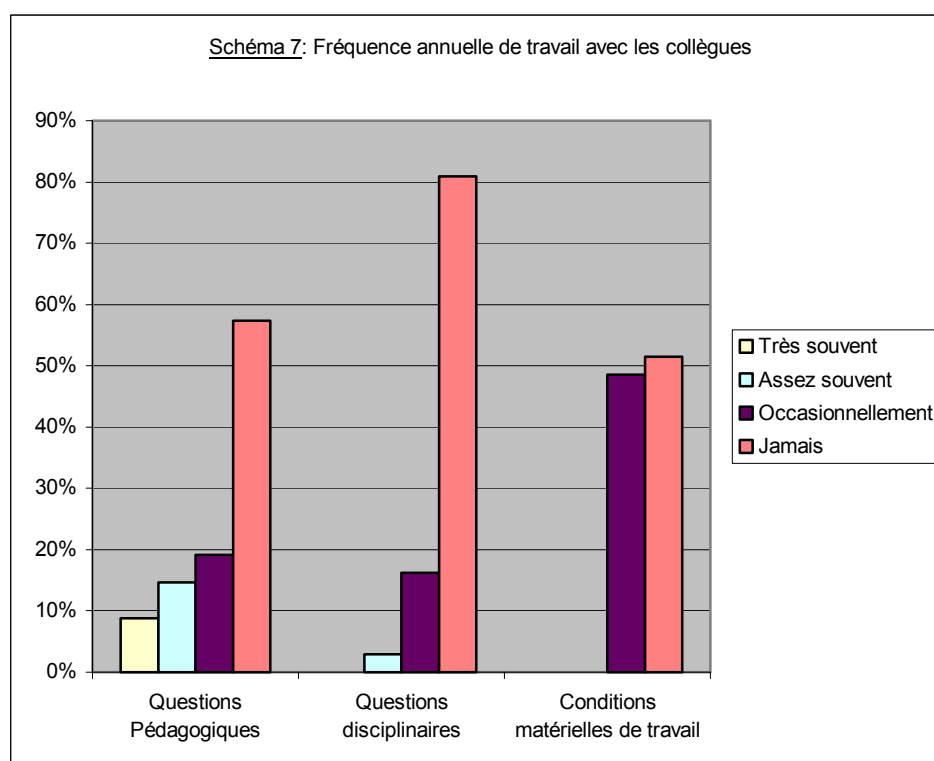
Si on compare le nombre d'heures par semaine passées à travailler individuellement (11h-15h pour la préparation des cours et correction des devoirs d'élèves) et le nombre d'heures par semaine consacrées au travail avec les collègues (1h-2h hebdomadaire), on constate que les enseignants issus de l'INFP valorisent encore le travail individuel; le temps de travail individuel occupe la majeure partie de leur temps de travail au détriment du travail collectif. Cette constatation vient en fait confirmer les attitudes des enseignants révélées par leur réponse à l'item i) de la première question concernant le travail en équipe et les échanges entre collègues: ils n'ont pas encore développé la capacité à travailler en équipe et ils sont encore loin de développer une identité coopérative.

La dernière section du questionnaire voulait explorer la fréquence annuelle de travail avec les collègues; elle leur demandait de préciser la fréquence du travail collectif sur *les questions pédagogiques, les questions disciplinaires, les conditions matérielles de travail* et/ou sur *d'autres* objectifs (à préciser) au cours de l'année scolaire.

Les réponses reportées sur le graphique suivant montrent que très peu de participants (23,52%) déclarent travailler avec les collègues *très souvent* et *assez souvent* surtout à propos de questions pédagogiques; seulement 2,94% l'ont fait *assez souvent* à propos de questions disciplinaires et aucun n'a déclaré avoir travaillé *très* ou *assez souvent* en ce qui concerne *les conditions matérielles de travail*. Force est alors de constater que lors de cette année scolaire les questions pédagogiques, disciplinaires et les conditions matérielles de travail n'ont été évoquées et/ou discutées entre collègues que de manière occasionnelle. On peut alors dire que dans l'ensemble, les enseignants participent très rarement (19,11% pour les questions pédagogiques, 16,18% pour les questions disciplinaires et 48,52% pour les conditions matérielles de travail) à ce genre de travail; il est évident qu'une grande majorité (57,37% pour les questions pédagogiques, 80,88% pour les questions disciplinaires et 51,48% pour les conditions matérielles de travail) n'y participe jamais.

Il faut mentionner que l'entrée « autres » a enregistré un taux très élevé (91,18 %) de réponses avec *jamais*. Ceux qui déclarent l'avoir fait occasionnellement précisent que de telles concertations concernent l'organisation d'activités parascolaires ou sportives, ou de réunions avec l'association des parents, ou encore la préparation de l'accueil d'un officiel venu visiter l'école.

Le graphique ci-dessous nous aidera à mieux appréhender les réponses offertes par les participants en ce qui concerne la fréquence annuelle de travail avec les collègues.



Les réponses aux questionnaires distribués à des enseignants de CEG de Madagascar qui ont bénéficié d'une formation initiale à l'INFP en suivant la filière Français-Anglais ont clairement montré qu'en général, les attitudes et les réactions des participants ne correspondent pas vraiment aux caractéristiques d'un enseignant qui agit en professionnel. Tout d'abord, nous avons vu dans la première question que leurs opinions concernant la formation professionnelle et la pratique réflexive dénotent une prise de conscience de l'importance du développement de la pratique réflexive et par conséquent de l'intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale; pourtant, questionnés sur les capacités les plus centrales à mettre en œuvre dans leur métier d'enseignant, ils considèrent la réflexion sur sa pratique, la remise en question de son travail ainsi que la vision critique du système scolaire comme des capacités secondaires qui viennent après la maîtrise des savoir-faire et des savoirs disciplinaires. La dernière question a montré que le travail en équipe ne fait pas encore partie de la culture des participants qui, dans l'ensemble ont gardé l'habitude de travailler seuls. De même, ils ne se sentent pas vraiment concernés par la vie institutionnelle de leur établissement.

Voyons maintenant s'ils présentent des caractéristiques de professionnel dans leur façon d'enseigner l'anglais à des élèves de CEG.

2.2.2.2. Observations de classe

Les observations de classe rapportées dans cette section ont pour but de déterminer si les professeurs d'anglais initialement formés à l'INFP accomplissent leur travail en professionnel. Il s'agit alors d'évaluer leur degré de maîtrise des compétences nécessaires à l'acte d'enseigner, l'acte de communiquer ainsi que leur capacité à faire apprendre les élèves. Les évaluations se sont faites selon les critères suivants:

- *l'acte enseigner* : l'exactitude des notions enseignées,
l'adaptation du contenu au niveau des élèves,
la mise en évidence des notions essentielles,
une progression planifiée,
une conduite de classe dynamique,
une bonne gestion du temps.
- *l'acte communiquer* : le langage utilisé est clair et adapté au niveau des élèves et à l'objectif de la leçon,
les interventions des élèves font l'objet d'une écoute positive et sont valorisées,
le discours de l'enseignant(e) est adapté à la situation d'apprentissage.
- *faire apprendre*: la stimulation, la structuration et le contrôle de l'activité des élèves,
la maîtrise des moyens pédagogiques utilisés,
l'adaptation des techniques pédagogiques aux besoins des élèves et à l'objectif de la leçon.

La grille d'observation critériée que nous avons utilisée nous a permis d'évaluer de façon objective les forces et les faiblesses des enseignants en termes de capacité à enseigner, à communiquer et à faire apprendre, et c'est ce que nous allons décrire dans la section qui va suivre. Néanmoins, faute de temps et d'espace, nous allons nous contenter de rapporter les faits saillants que nous avons remarqués lors des observations de séances dans les CEG de Nanisana, d'Ambohimananarina, de Mahitsy, de Manjakandriana et de Moramanga.

Chaque description sera suivie d'une analyse et d'une interprétation des données recueillies lors des observations de classes

a) Des exemples de séances observées

❖ Observation de classe n°1

Ecole : CEG Nanisana

Classe : 3^{ème}

Durée : 1 heure

Nombre d'étudiants : 54 (28 filles et 26 garçons)

Leçon : Giving directions

Objectif de la leçon: A la fin de la session, les élèves doivent être capables d'utiliser le langage approprié pour indiquer des endroits différents.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte enseigner:

L'enseignante a appris à ses élèves à donner des instructions pour aller d'un endroit à un autre en utilisant un tableau de feutre où elle a fixé différents dessins représentant des bâtiments divers (école, hôpital, bureau des postes,...) situés à des endroits différents. Elle a pu ainsi introduire et faire réemployer les mots et expressions appropriés à la tâche requise de façon très active. Elle a fait montre d'une bonne gestion de temps et a su bien équilibrer les différentes activités qu'elle a préparées. Elle a une maîtrise certaine des compétences nécessaires à l'acte enseigner.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte communiquer:

Pour atteindre son objectif, l'enseignante a adopté un langage clair et adapté aussi bien au niveau de ses élèves qu'à l'objectif de sa leçon. En effet, elle a su intégrer les éléments linguistiques nécessaires à la fonction langagière étudiée (les verbes à l'impératif comme '**go straight, turn right...**' les marqueurs de séquences comme '**first, then...**' et les prépositions de lieu comme '**opposite, in front of**'). Non seulement donne-t-elle des consignes claires mais elle sait également valoriser les interventions de ses élèves, ce qui, généralement, encourage les élèves à participer activement aux différentes activités proposées.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte faire apprendre:

L'utilisation du tableau de feutre a permis à l'enseignante de mettre ses élèves dans une situation d'apprentissage stimulante et motivante; seulement, elle n'a pas su créer des activités qui auraient favorisé des interactions entre eux; de plus, elle s'est contentée de les faire parler à partir du support visuel que représentait le tableau de feutre. Elle n'a pas pensé à leur faire transférer les connaissances nouvellement acquises dans leurs réalités de tous les jours. Elle aurait pu par exemple leur demander d'indiquer comment venir de leur maison à l'école ou de montrer le chemin le plus court pour aller de l'école au marché...

Analyse et interprétation:

Plusieurs points ressortent des faits observés lors de la leçon réalisée par cette enseignante qui est sortie de l'INFP en 1998. Tout d'abord, l'enseignante s'acquitte de sa fonction de professeur d'anglais avec compétence; elle a une bonne maîtrise de sa discipline ainsi que de techniques pédagogiques lui permettant de transmettre les savoirs de façon efficace. Elle a adopté une méthode d'enseignement qui stimule l'utilisation du nouveau langage en communication; malheureusement, elle a manqué de discernement quant au choix des activités qui auraient dû être adaptées aux réalités des élèves; cela a résulté en une séquence d'apprentissage basée sur des situations artificielles et détachée de la réalité.

❖ *Observation de classe n°2*

Ecole : CEG Ambohimananarina
Classe : 6^{ème}
Durée : 1 heure
Nombre d'étudiants : 47 (25 filles et 22 garçons)
Leçon : The comparative form
Objective: A la fin de la session, les élèves doivent être capables de comparer des gens, des animaux, des choses, des places...

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte enseigner:

L'enseignant a utilisé le manuel *Go for English 6^{ème}* (Unit 11, Lesson 2, p 44) pour enseigner cette structure. De ce fait, il a présenté des notions exactes quant à la forme et au sens du comparatif en anglais. Il a su adapter le degré de difficulté de la leçon au niveau des élèves en ne traitant durant une heure que le comparatif de supériorité des adjectifs courts et des adjectifs irréguliers; ce faisant, il n'a pas hésité à utiliser des craies de couleur pour faire ressortir la forme du comparatif de supériorité des adjectifs courts et des adjectifs irréguliers.

Ex: slow → **slower**
 good → **better**

De même, il a choisi des situations bien précises pour mettre en évidence ce que l'utilisation de cette structure implique (c'est-à-dire pour exprimer une différence) en comparant deux élèves de tailles différentes ou en comparant deux notes différentes. Tout ceci a été effectué de façon dynamique qui a intéressé les élèves.

Toutefois, l'enseignant n'a pas su équilibrer les différentes phases de la leçon et a passé trop de temps (25 minutes) pour présenter la structure. Par conséquent, les élèves n'ont pas eu suffisamment de temps pour pratiquer la structure de façon à bien la maîtriser; en fait, ils ont eu à

traiter par écrit les exercices b) et c) (p44) du manuel et cela leur a pris le reste du temps. Les exercices n'ont donc même pas pu être corrigés lors de la séance et il était impossible d'évaluer si l'objectif a été atteint à la fin de la session. Les élèves auraient pu mieux s'approprier la nouvelle structure à partir d'activités communicatives orales.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *communiquer*:

L'enseignant a su adapter son niveau de langage à celui de ses élèves qui sont des débutants en anglais et grâce à l'utilisation de techniques de communication (par le langage gestuel, les images, le contexte...) appropriées, il a pu transmettre des informations claires même si parfois, il a des difficultés à poser des questions correctement :

Ex: Sedra is taller than Manitra?	au lieu de	Is Sedra taller than Manitra ?
You understand ?	au lieu de	Do you understand ?

Il faut en outre déplorer le fait qu'il n'a pas su solliciter les interventions des élèves et la plupart du temps, la communication s'est faite à sens unique (Enseignant→Elève).

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *faire apprendre*:

Bien que l'enseignant ait réussi à présenter la structure grammaticale de façon claire en ayant recours à des techniques pédagogiques appropriées, il a omis de mettre les élèves dans des situations de communication qui favorisent la maîtrise de la nouvelle structure étudiée à partir d'interactions entre pairs (Pair work), par exemple.

Analyse et interprétation:

D'après ces constats, on peut dire que cet enseignant qui a débuté sa carrière de professeur d'anglais en 1994 a une bonne maîtrise des notions qu'il doit enseigner; il possède aussi un répertoire assez varié de techniques de transmission de connaissances et évolue dans sa classe avec aisance et de façon dynamique. Il a aussi prouvé qu'il sait exploiter au mieux les matériels didactiques à sa disposition et il sait les adapter à ses objectifs spécifiques. Cependant, il n'a pas fait preuve d'assez de réalisme – et donc de professionnalisme- pour mettre en œuvre des activités qui auraient pu amener les élèves à communiquer entre eux en utilisant le nouveau langage étudié. Ainsi, ses élèves n'ont pas eu l'occasion de montrer s'ils sont capables de comparer des gens, des animaux, des objets...comme spécifié dans l'objectif de la leçon.

❖ *Observation de classe n°3*

Ecole : CEG Mahitsy
Classe : 6^{ème}
Durée : 1 heure
Nombre d'étudiants : 36 (22 filles et 14 garçons)
Leçon : Family members
Objective: A la fin de la session, les élèves doivent être capables de nommer les différents membres d'une famille et d'établir les relations entre eux.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte enseigner:

L'enseignante a présenté les nouveaux mots de vocabulaire se rapportant aux différents membres de la famille à partir d'un arbre généalogique (d'une famille fictive) monté sur un poster. Trois générations successives sont représentées et les relations qui existent entre les différents membres sont mises en évidence à partir de flèches. Les dessins du tableau sont très attrayants et très expressifs et l'enseignante n'a pas eu du mal à retenir l'attention des élèves lors de la phase de présentation qui a duré 30 minutes. Toutefois, il faut remarquer que l'enseignante n'a pas su varier les techniques de présentation d'un élément nouveau et a traité tous les mots de vocabulaire de la même façon, ce qui a abouti à un apprentissage mécanique et monotone de la forme suivante:

Ex: Look! This is Randria and this is Ravao. Randria and Ravao are married.
Randria is Ravao's **husband**.
Repeat!

Elle fait les élèves répéter en chœur, par rangées et enfin individuellement. Et elle procède de même avec les autres mots:

Ex : Ravao is Randria's **wife**
Repeat !

Ensuite, pour amener les élèves à établir les relations entre les différents membres de la famille, elle a introduit la question **what is _____ for _____** ? ce qui en fait contient une faute puisque la forme correcte est **what is _____ to _____** ?

En ce qui concerne le contenu, l'enseignante a traité les mots relatifs à la *famille nucléaire* conformément à ce qui est prescrit dans le programme scolaire mais quand un élève a demandé ce que *belle mère* et *belle fille* veulent dire en anglais, elle n'a pas hésité à répondre que ce n'est pas dans le programme et qu'il étudiera cela l'année prochaine, en classe de cinquième.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *communiquer*:

Il faut dire ici que l'enseignante s'est efforcée d'adopter un langage clair pour que les élèves comprennent mais à trop vouloir bien faire et peut-être par peur de commettre des fautes, elle a réduit le langage à sa plus simple expression et elle n'a pas osé exposer les élèves à des énoncés variés qui auraient pu les pousser à communiquer de façon naturelle. Par exemple, après avoir introduit *child – children* elle aurait pu demander *How many children do Randria and Ravao have ?* ou encore, après avoir introduit le mot *daughter* elle aurait pu poser la question *Does Raseta have a daughter ?* ou *What's Raseta's daughter's name ?* ou *Is Vero Randria or Raseta's daughter ?....*

En tout cas, les interventions des élèves étaient limitées à des énoncés comme:

Ex : Jao is Ravao's child,
Vero is Raseta's daughter,
Randria is Jao's father.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *faire apprendre*:

Il est clair que l'enseignante a été bien inspirée d'avoir utilisé un support visuel pour faciliter son enseignement car c'est à partir de l'arbre généalogique qu'elle a pu introduire les mots de vocabulaires nécessaires aux élèves pour décrire les différents membres de la famille. Elle a aussi utilisé ce support pour faire participer la majorité des élèves qui étaient très motivés mais qui se sentaient en même temps frustrés de ne pouvoir s'exprimer plus. Une exploitation plus rationnelle du support aurait amené à des résultats plus positifs.

Analyse et interprétation:

En général, l'enseignante qui a fini sa formation initiale en temps que professeur d'anglais en 2004 a une bonne maîtrise des techniques pour mettre en évidence les notions essentielles à faire apprendre; seulement, elle montre une limitation certaine en ce qui concerne la maîtrise de la langue anglaise et se sent encore trop liée par ce qui est prescrit (programme officiel) pour tenir compte des besoins exprimés des élèves. Elle gagnerait à développer la capacité à adapter ses actions à la réalité dans laquelle elle évolue.

❖ *Observation de classe n°4*

<i>Ecole:</i>	CEG Manjakandriana
<i>Classe:</i>	5 ^{ème}
<i>Durée:</i>	1 heure
<i>Nombre d'étudiants:</i>	53 (29 filles et 24 garçons)
<i>Leçon:</i>	Some – Any – Not any – No
<i>Objective:</i>	A la fin de la session, les élèves doivent être capables d'utiliser <i>some</i> – <i>any</i> – <i>not any</i> – <i>no</i> pour déterminer des noms.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *enseigner*:

Pour enseigner ces déterminants nominaux, l'enseignante s'est servie de phrases isolées présentées hors contexte; il est vrai que les exemples choisis qui consistaient à opposer les formes affirmative, interrogative et négative ont mis en évidence la signification et l'utilisation de chaque déterminant mais le choix de cette approche pédagogique qu'est l'approche structuraliste n'a fait que rendre l'enseignement trop mécanique. Voici des exemples de phrases utilisées pour introduire les structures:

Ex: She saw **something**
Did she see **anything** ?
She did **not** see **anything**. / She saw **nothing**.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *communiquer*:

Concernant la communication, on a constaté un échec total; en effet, non seulement l'enseignante ne fait pas parler ses élèves; elle les envoie plutôt au tableau pour proposer des réponses aux exercices de transformation qu'elle leur a donnés, mais au lieu de les guider à produire une réponse correcte, elle demande aux autres élèves si la réponse donnée est correcte ou non et s'ils pensent que c'est faux elle leur demande de venir corriger. Aussi, à quatre reprises, on s'est retrouvé avec huit à dix élèves au tableau, des élèves qui n'ont pas compris ce qui n'allait pas dans leur réponse. Il est même arrivé que les élèves corrigent une réponse qui ne contient aucune faute.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *faire apprendre*:

L'enseignante a semble-t-il voulu aider les élèves à se rendre compte de leurs fautes; elle a voulu qu'ils apprennent à partir de leurs erreurs; seulement, elle a omis de leur faire comprendre en quoi consistaient ces erreurs. Les élèves qui étaient au tableau étaient littéralement livrés à eux-mêmes et ceux qui ont été corrigés ont visiblement ressenti de la frustration. On pouvait alors se demander si de l'apprentissage avait vraiment eu lieu.

Analyse et interprétation:

Cette enseignante qui a commencé à enseigner l'anglais après sa formation initiale à l'INFP en 1998 a visiblement encore des efforts à fournir au niveau du savoir-faire et des techniques pédagogiques; elle a encore des difficultés à mettre en œuvre des activités qui stimulent les échanges entre les élèves et elle n'a pas pris la bonne décision quant à l'approche pédagogique à adopter pour atteindre son objectif. Elle ne deviendra un professionnel du processus enseignement et apprentissage que lorsqu'elle aura maîtrisé ces compétences nécessaires à l'acte *enseigner, communiquer et apprendre à apprendre*.

❖ *Observation de classe n°5*

Ecole : CEG Moramanga
Classe : 4^{ème}
Durée : 1 heure
Nombre d'étudiants : 52 (28 filles et 24 garçons)
Leçon : The present perfect simple
Objective: A la fin de la session, les élèves doivent être capables d'utiliser le 'present perfect' avec 'already, never, not yet, ever'.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *enseigner*:

L'enseignante a enseigné des notions claires, exactes et adaptées au niveau de sa classe. Elle a décidé d'apprendre à ses élèves à utiliser le *present perfect* avec les adverbes *already, never, not yet, ever* pour parler d'expérience ou de manque d'expérience. Pour mettre en évidence cette valeur du *present perfect*, elle a utilisé un texte intitulé *My Own Diary* qui a servi à présenter la structure en contexte. Cela a contribué de beaucoup à la compréhension de la forme et de la valeur de ce temps.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *communiquer*:

Durant la session, l'enseignante a fait en sorte que de véritables interactions s'établissent entre elle et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes. Elle s'est adressé à eux en utilisant un langage clair et adapté et elle a su stimuler leur participation; il faut tout de même signaler qu'elle commet des fautes de langue assez sérieuses quand elle s'exprime spontanément mais elle a pris soin de consigner par écrit ses explications et instructions diverses.

Maîtrise des compétences nécessaires à l'acte *faire apprendre*:

On a pu remarquer que l'enseignante a réussi à mettre en place des séquences favorisant l'apprentissage. Les différentes activités communicatives qu'elle a proposées aux élèves les ont aidés à interagir en utilisant de façon appropriée la structure nouvellement enseignée. De plus,

elle sait se montrer disponible pour les élèves qui ont besoin de son assistance. Il est certain qu'elle sait faire apprendre ses élèves.

Analyse et interprétation:

Cette enseignante qui a huit ans d'expérience derrière elle a montré qu'elle a une bonne maîtrise de techniques pédagogiques pour transmettre les savoirs; elle a également des qualités de spécialiste d'apprentissage, elle met ses élèves dans des situations de communication qui les aident à apprendre. Son problème réside dans la maîtrise de la l'anglais oral; elle a besoin de faire beaucoup d'efforts pour s'exprimer correctement à l'oral.

b) Synthèse des cinq observations de classe

Les remarques faites à l'issue de ces cinq séances d'observations de classe nous amènent à dire que dans l'ensemble, les enseignants observés ont une maîtrise satisfaisante des compétences nécessaires à l'acte *enseigner*; le contenu de leur enseignement est en général exact et adapté au niveau des élèves; ils savent choisir les matériels didactiques et les techniques de transmission de connaissances qui leur permettent d'atteindre leurs objectifs. Leur faiblesse réside dans la gestion des différentes activités qu'ils ont souvent du mal à équilibrer.

Il est aussi apparu qu'ils ont dans la plupart des cas un problème en anglais en temps que langue d'enseignement; aussi, même s'ils font très attention à l'exactitude des savoirs qu'ils transmettent, ils sont limités au niveau de la communication et comme ils sont supposés servir de modèles à leurs élèves, ils se doivent de résoudre ce problème par tous les moyens. D'autant plus qu'une telle situation peut influencer le choix d'activités qu'ils proposent aux élèves et qui, avons-nous vu, ne favorisent pas beaucoup la participation des élèves ni les interactions entre eux.

Il faut enfin mentionner que la majorité des enseignants observés ont encore recours à des méthodes qui ne favorisent pas l'autonomie des élèves; on peut dire de ce fait qu'ils ne sont pas conscients qu'il ne leur suffit plus de bien enseigner les élèves mais qu'il leur faut aussi leur apprendre à apprendre. Ils ignorent qu'il leur revient à eux, enseignants, de concevoir des activités et de fournir les matériels adéquats qui permettront aux élèves de prendre leur apprentissage en charge. Ils doivent donc mieux planifier leurs leçons de façon à mieux centrer leur enseignement sur les élèves eux-mêmes.

Si tels sont les résultats des observations de classe, qu'en est-il des résultats des entretiens avec les enseignants?

2.2.2.3. Entretiens

Comme mentionné auparavant, les enseignants que nous avons observés ont accepté d'avoir un entretien avec nous. Trois grands points ont été abordés: le rapport qu'entretiennent leurs savoirs de formation avec leur pratique pédagogique, leur rapport à la vie institutionnelle de leur établissement, leurs représentations de leur métier d'enseignant.

- ❖ Le rapport qu'entretiennent leurs savoirs de formation avec leur pratique pédagogique:

Les participants à l'enquête se sont accordés à dire que leur formation à l'INFP les aide beaucoup dans l'accomplissement de leur fonction d'enseignant; quatre d'entre eux ont précisé que ce sont surtout les connaissances acquises en didactique d'anglais qui s'avèrent les plus pertinentes pour leur pratique. D'après leurs dires, '*c'est très pratique*'. Ils ont rapporté qu'ils ont surtout besoin des méthodes et techniques utiles pour enseigner les points linguistiques comme la grammaire, les mots de vocabulaire ou les fonctions langagières ou celles nécessaires pour le développement des compétences communicatives comme la lecture, l'écriture, l'écoute et le parler ou encore des méthodes leur permettant de gérer au mieux leurs classes et les activités pédagogiques. Ils affirment que les enseignements de didactique leur ont apporté des outils directement utiles pour la préparation, la réalisation et l'évaluation de leurs cours. Cette réaction confirme leur réponse à la première question du questionnaire; c'est-à-dire qu'ils considèrent les connaissances liées au savoir-faire comme les plus utiles. Pour eux, il importe plus de savoir transmettre les connaissances que de savoir pourquoi il faut adopter telle ou telle méthode.

Ensuite, tous ont affirmé que les compétences acquises en FEMD (Fabrication et Exploitation de Matériels Didactiques) les aident beaucoup. Une participante a révélé qu'elle s'est constituée une collection de matériels didactiques qui l'aident vraiment dans son enseignement. Cependant, quand nous avons soulevé la question d'*échange* avec les collègues, elle a répondu sans hésiter que comme elle a investi son temps et son argent dans la fabrication de ces matériels didactiques, elle ne '*peut pas courir le risque de les voir abîmés par d'autres*.' Quant aux autres, ils se sont plaints du fait qu'ils ont beaucoup d'idées en tête mais qu'ils n'ont pas les moyens financiers de les réaliser. Là encore, quand nous leur avons demandé pourquoi ils ne sollicitent pas la participation des autres collègues, ils ont simplement répondu qu'ils n'y avaient pas pensé.

Deux participantes ont fait la remarque que les savoirs disciplinaires qu'elles ont acquis lors de leur formation ne sont pas suffisants pour leur permettre de prendre en charge des classes de 4^{ème} ou de 3^{ème} et que depuis leur sortie de l'institut, elles n'ont enseigné que des classes de sixième et cinquième. Elles n'ont pas manqué d'exprimer leurs inquiétudes maintenant que les élèves de sixième bénéficient déjà de deux ans d'anglais à l'école primaire. Elles sont d'autant plus désemparées que là où elles exercent leur métier (Mahitsy et Manjakandriana), elles n'ont guère aucune opportunité de développer leur maîtrise de la langue anglaise. Il faut souligner que ces deux enseignantes ont été des employées de bureau dans deux circonscriptions scolaires différentes avant de bénéficier des deux ans et cinq mois de formation initiale à l'INFP. Cela explique sûrement leurs problèmes de langue.

En abordant la question des savoirs pédagogiques, les participants ont, en général, exprimé leur scepticisme en arguant que *'c'est trop théorique'* et que *'ce n'est pas facile d'appliquer ce qu'on a appris aux réalités de classe'*. Beaucoup d'entre eux ont, par exemple, fait référence à l'effectif pléthorique des élèves et estiment qu'il est *'utopique dans de telles situations de penser pouvoir développer le rôle actif des apprenants alors qu'on a le programme à finir.'* En fait, de tels propos ainsi que leur performance lors des observations de classe montrent que la formation n'a pas réussi à rendre ces enseignants capables d'intégrer les savoirs issus de la recherche sur le processus enseignement/apprentissage à leurs savoirs d'expérience. Ils ne savent pas très bien comment exploiter au mieux les savoirs acquis lors de leur formation; c'est ainsi, par exemple qu'une enseignante est partie du principe que l'apprenant construit ses savoirs à partir de ses propres erreurs mais ne savait pas comment l'aider à y parvenir.

- ❖ Le deuxième point concerne leur rapport à la vie institutionnelle de leur établissement.

Les remarques des participants concernant leur rapport à la vie institutionnelle de leur établissement viennent confirmer ce qui est ressorti de leurs réponses au questionnaire: en général, les enseignants ne s'occupent que de l'aspect pédagogique de leur travail. Aucun des cinq participants ne s'implique dans la vie institutionnelle de leur établissement respectif; ils ne s'intéressent guère aux questions ou problèmes administratifs ou financiers; leur relation avec les autres instances éducatives semble se résumer à des rapports d'ordre social, sauf pour une participante qui, avec le surveillant général, a créé une association d'*élèves verts* dans son établissement scolaire; c'est une association qui œuvre pour la protection de l'environnement et

qui s'efforce d'entretenir un espace vert au sein de l'établissement. Quant aux quatre autres, ils disent préférer ne s'occuper que de leur enseignement; comme le disait l'un d'eux *'tout ce qui relève du domaine administratif ou institutionnel doit rester du ressort du directeur et de son équipe administrative.'* En somme, ils s'abstiennent de prendre part à toutes actions qui n'ont pas de portée éducative.

- ❖ Le troisième point se rapporte à leurs représentations de leur métier d'enseignant d'anglais.

Pour trois des participants, les choses sont claires: ils ont été formés pour enseigner, pour transmettre du savoir; donc ils ne sont pas prêts d'élargir leur champ d'intervention professionnelle. L'un d'entre eux a tenu à souligner qu'une fois qu'il a fini de donner son cours, il a accompli son travail. Interrogé plus précisément sur ce qu'il entend par *donner un cours*, il a répondu que cela consiste à expliquer la leçon, donner des exercices, les corriger et faire prendre des notes aux élèves pour que les parents aient une trace écrite de ce qu'ils ont fait pendant le cours; cet enseignant a toutefois reconnu qu'il a un rôle d'éducateur, mais comme il le précise: *'j'interviens en temps que tel pendant les heures de cours mais je ne me sens pas responsable de ce qui se passe en dehors de ma salle de classe.'*

Les deux autres participants ont pour leur part estimé qu'en plus de leur rôle de transmetteur de connaissances, il leur appartient également d'éduquer et de former les élèves à devenir selon leurs termes *'des citoyens responsables'*. Ces deux enseignants déclarent qu'ils s'efforcent dans la mesure du possible d'intervenir dans ce sens, soit à partir d'activités données aux élèves en classe, comme c'est le cas pour l'un d'eux, soit à partir d'activités parascolaires qu'ils animent.

Il faut en outre noter qu'en tant qu'enseignants d'anglais, langue étrangère, ils déclarent ne pas se sentir investis du rôle de quelqu'un qui doit promouvoir la compréhension entre les communautés ni de celui qui doit faire régner le respect ou la tolérance entre les locuteurs de langues différentes. D'après eux, leur rôle consiste à développer la compétence linguistique des élèves et l'anglais étant une matière à enseigner comme une autre, ils doivent faire en sorte que leurs élèves obtiennent de bonnes notes aux contrôles continus et aux examens de fin d'année. Un des enseignants a tout de même tenu à souligner que la différence entre la matière qu'il enseigne et les autres matières réside dans le prestige que le fait d'enseigner l'anglais lui confère. Selon ses dires, *'on me respecte plus que le professeur de français ou le professeur d'histoire.'*

CONCLUSION

L'analyse du dispositif de formation mis en place à l'INFP qui a contribué à former des professeurs d'anglais de CEG jusqu'en 2004 ainsi que l'analyse des pratiques de ces enseignants nous amène à conclure qu'un dispositif nouveau est nécessaire pour former des enseignants professionnels. Le dispositif en vigueur n'a pas réussi à faire des formés des praticiens réflexifs capables d'intégrer leurs acquis dans leur agir professionnel et soucieux de se remettre en question afin d'atteindre l'objectif de l'acte éducatif: faire réussir tous les élèves quelle que soit leur origine familiale et sociale; plutôt, ce sont des enseignants qui continuent en général à se comporter en exécutants, un rôle qui n'est plus de mise si on veut rendre les apprenants autonomes. De plus, ce sont des enseignants de langue qui ne sont pas encore conscients du rôle élargi qu'ils sont appelés à jouer dans le développement de la compétence plurilingue de leurs élèves ni dans la sensibilisation des apprenants à la diversité des langues.

Il nous semble que ce qui fait le plus défaut, mis à part le problème de langue, c'est la capacité d'interroger, de critiquer, ou d'analyser sa pratique pour éventuellement se remettre en question ainsi que l'aptitude à travailler en équipe pour résoudre des problèmes pédagogiques. Pour toutes ces raisons, nous allons proposer dans la partie qui va suivre des suggestions susceptibles d'améliorer le dispositif de formation des professeurs d'anglais de collège dispensée à l'INFP. Nous tenons cependant à réitérer que ces résultats d'investigations ne constituent que la première étape de notre travail. D'autres perspectives, dont l'impact de la formation sur les apprenants, méritent d'être considérées dans un travail de recherche ultérieur.

VERS LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS D'ANGLAIS DE COLLEGE A MADAGASCAR

La revue de la littérature a fait apparaître que le processus de professionnalisation nécessite une démarche de formation qui dépasse le seul apprentissage de méthodes didactiques pour enseigner les contenus de sa discipline. C'est en fait une démarche systémique s'appuyant sur les principes de formation-action qui est préconisée pour parvenir à articuler théorie et pratique, à permettre au futur enseignant d'anglais d'intégrer les savoirs de formation et les savoirs d'action et à développer en lui l'aptitude à la pratique réfléchie, à l'aider à prendre sa formation en charge. D'où l'utilisation du terme le *se formant* au lieu de celui de *formé* pour se référer au futur enseignant en formation. Il s'agit en somme d'enclencher un processus de formation permanente dès la formation initiale pour assurer le développement de la professionnalité des enseignants.

D'autre part, les résultats des enquêtes menées auprès des anciens formés de l'INFP ont montré que la dimension réflexive de l'acte d'enseigner a presque été ignorée par ceux-ci; ils ne considèrent pas la capacité à réfléchir sur sa pratique comme une des capacités prioritaires à maîtriser dans l'agir professionnel; cependant, nous avons vu combien ce modèle constitue une démarche sûre pour sortir de l'applicationnisme qui, selon les dires des répondants eux-mêmes, ne les aide en aucune façon dans l'exercice de leur profession. C'est donc dans le but d'éviter ce genre de désillusions de la part des futurs formés de l'INFP que nous proposons un dispositif qui leur permette d'appréhender non seulement leur rôle d'enseignants de langue dans toute son ampleur mais d'appréhender également les réalités éducatives dans leur diversité pour finalement évoluer dans ces situations pédagogiques diverses de façon responsable et autonome. C'est dans une telle perspective d'évolution personnelle de l'enseignant que nous suggérons l'établissement d'un dispositif de formation fondé sur le modèle du *praticien réflexif* à l'INFP car comme l'avance Perrenoud (1992, p27),

« Ce devrait être le modèle dès la formation initiale, que l'on pourrait concevoir tout simplement comme le début, ouvert, d'une formation permanente ».

Rappelons qu'une formation qui vise à amorcer la construction d'un praticien réflexif se doit d'intégrer à la fois des démarches critiques et cliniques dans la mesure où la pratique réflexive suppose une recherche constante d'une continuité par la réflexion sur les actions, c'est-à-dire une démarche incessante d'introspection de la part du praticien, un travail sur soi.

Il ne faut pas non plus oublier que les formés dont il est question auront à enseigner une langue étrangère, l'anglais, et il est généralement admis que plus les compétences linguistiques d'un

enseignant sont grandes, plus son enseignement sera créatif et efficace. Il importe donc de proposer des solutions pour que le niveau de maîtrise de la matière à enseigner ne constitue pas un obstacle à la bonne marche de ce processus de professionnalisation qu'on veut amorcer dès la formation initiale.

Compte tenu de toutes ces données, il convient maintenant d'analyser les conditions nécessaires pour la mise en place d'un dispositif de formation professionnalisant.

3.1 Conditions préalables à la mise en place du dispositif

Les réflexions qui vont suivre porteront sur l'organisation de la formation initiale de façon à faciliter la mise en place d'un dispositif susceptible de préparer les futurs enseignants à devenir des enseignants professionnels de la situation pédagogique. Elles porteront sur le mode de recrutement des futurs professeurs de collège, sur la modalité de formation initiale et sur le système d'évaluation des acquis des formés.

3.1.1 Mode de recrutement

L'amélioration de la qualité de la formation passe essentiellement par une élévation de la qualification académique. En effet, il est fondamental que les « se formant » possèdent une formation intellectuelle et disciplinaire de haut niveau car la maîtrise des savoirs à enseigner représente un des ingrédients essentiels de la pratique réflexive. Différentes mesures vont découler de cet état de fait:

3.1.1.1 Recrutement basé sur la compétence

Tout d'abord, il convient de définir un mode de recrutement qui ne soit plus basé sur le principe de contingentement provincial ou régional mais qui repose plutôt sur une compétence en matière de discipline à enseigner. D'ailleurs, comme la formation envisagée va avoir lieu dans chaque centre régional de l'INFP (CRINFP), qui est situé dans chaque chef lieu de province du pays, la question de contingentement provincial ne devrait plus constituer une priorité dans le recrutement des futurs enseignants de collège. La décentralisation de la formation devrait en effet permettre le recrutement de plus de candidats et l'amélioration de la situation pédagogique dans les différentes régions de l'île. Rappelons cependant que les observations effectuées auprès des anciens formés de l'INFP ont fait état d'une faible maîtrise de l'anglais par les enseignants. Force est de constater que les mesures prises pour améliorer le niveau de performance

linguistique des formés¹⁴ lors de leur formation n'ont pas donné les résultats escomptés. En fait, cela n'a pas suffi à faire de ceux ou celles qui ont enseigné d'autres matières ou qui ont été des employés de bureau avant d'entrer à l'INFP de bons professeurs d'anglais.

C'est pour toutes ces raisons que nous suggérons une formation professionnelle où les formés partent sur un même pied d'égalité quant au niveau de maîtrise de l'anglais.

3.1.1.2 Recrutement au niveau DUEL II

Le concours d'entrée devrait par conséquent s'ouvrir à des candidats qui ont complété au minimum deux années d'études anglophones à l'université et sont donc titulaires du Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires II (DUEL II). Si on vise vraiment une élévation du niveau de formation des enseignants, alors il faut privilégier la dimension pédagogique de la formation plutôt que les questions à visée politique comme le contingentement régional et les questions d'ordre pratique comme la facilitation de la gestion du personnel enseignant. Le recrutement d'étudiants qui possèdent un niveau d'anglais élevé aura une double conséquence: tout d'abord, comme la littérature l'a montré, un enseignant de langues qui a un niveau de compétence linguistique élevé fera montre d'un enseignement créatif et efficace; ensuite, cela facilitera la mise en place d'un dispositif basé sur l'alternance. En effet, cela permettra de focaliser les efforts de formation à la pédagogie et la didactique de la discipline et les heures qui ont été allouées à la formation académique des futurs enseignants pourraient être affectées au renforcement de leur formation professionnelle et plus précisément au développement de leur aptitude à réfléchir sur leurs pratiques.

Le recrutement de candidats possédant un niveau de compétence plus élevé équivaut évidemment à une rémunération plus élevée; ce qui suppose un réajustement au niveau de leur titre et de leur salaire; mais cela fera l'objet d'un autre débat.

3.1.1.3 Recrutement axé sur le principe de monovalence

L'adoption d'une telle mesure entraîne un changement relatif à la discipline de recrutement. En effet, le scénario que nous proposons implique l'adoption d'un système de monovalence des enseignants dans la mesure où nous pensons qu'il serait plus bénéfique aux « se formant » de se spécialiser dans l'enseignement/apprentissage d'une discipline; ainsi, ils pourraient mieux cerner les problèmes relatifs à l'enseignement/apprentissage de l'anglais qu'ils auront à enseigner et faire montre de plus d'ouverture à l'enseignement multilingue. En effet, la capacité horaire

¹⁴ Le programme de formation des professeurs de CEG (*infp/d2* – 1996, p73) montre que 390 heures sur 1350 heures ont dû être consacrées à la formation académique -au détriment de la formation professionnelle- pour parvenir à relever le niveau de maîtrise de l'anglais des futurs enseignants.

libérée par la suppression de la formation à l'enseignement du français peut servir au traitement des composantes 'multilingues' qu'on inclura au curriculum. Concrètement, on va disposer de 390 heures pour initier les formés à la diversité linguistique et au pluralisme culturel.

L'adoption du système de monovalence permettra également aux futurs enseignants d'anglais d'adhérer plus facilement à une communauté spécifique de pratique (par exemple, l'association des professeurs d'anglais).

Il faut également souligner que les statistiques montrent que 98%¹⁵ des enseignants de collège qui ont bénéficié d'une formation initiale bivalente à l'INFP n'enseignent effectivement qu'une matière de leur option de formation.

Voyons à présent ce qu'il en est de la modalité de formation.

3.1.2 Modalité de formation

Un processus de formation qui vise l'amorce de la construction de la professionnalité des futurs enseignants, avons-nous dit, doit favoriser l'intégration de la théorie et de la pratique et ce, à partir d'une alternance intégrative comme composante forte du processus et un dispositif d'analyse de pratique effectif comme fondement de la formation; un dispositif qui s'appuie sur les principes de formation-action: apprendre de ses expériences et d'expériences observées. Voyons comment cela pourrait être organisé:

3.1.2.1 Durée de formation

La formation initiale des professeurs de collège que nous suggérons s'effectuera sur une durée de deux années scolaires à raison de trente semaines en intra-muros et trente semaines en stages (6 semaines de stage d'imprégnation, 12 semaines de stage sous tutelle, et 12 semaines de stage en responsabilité).

Les cours intra-muros s'effectueront dans les centres régionaux de l'INFP alors que les stages auront lieu dans des GEG.

La formation intra muros se présentera sous forme de séminaires et sous forme d'ateliers de réflexion. L'apprentissage autonome sera encouragé et un centre de documentation, un laboratoire de langues et un parc informatique devront être disponibles à cet effet.

Ces deux années de formation garantiront une préparation solide des futurs enseignants à l'aptitude à intégrer les acquis, l'aptitude à réfléchir dans l'action et sur l'action, l'aptitude à travailler en équipe et l'aptitude à promouvoir le multilinguisme.

¹⁵ Données statistiques du Ministère de l'Education Nationale de l'année scolaire 2004-2005; Service des Statistiques

3.1.2.2 Programme de formation

Pour atteindre cet objectif, nous suggérons un programme de formation qui repose sur quatre principes de base:

- ❖ Tout d'abord, la formation devra développer chez les futurs enseignants la capacité à mobiliser ce qui est appris sur le plan théorique lors de leurs pratiques enseignantes. Cela se traduira par la mise en place d'ateliers d'analyse de pratiques qui se feront avec l'appui des formateurs de l'INFP et des formateurs de terrain. Il faudra donc mettre en place un dispositif de réflexion sur la pratique qui contribuera également à développer chez les futurs enseignants la capacité à l'auto-analyse de leurs pratiques enseignantes.
- ❖ Ensuite, la formation aura pour objectif de permettre aux futurs enseignants de construire des savoirs issus de leurs pratiques. Cela se fera sous la forme d'accompagnement des futurs enseignants par un formateur¹⁶ (*formateur compagnon* selon la terminologie utilisée dans le cadre du programme *Comenius*), lors de leurs stages, lors de l'analyse des séances de micro enseignement (*micro-teaching*) ou encore lors de l'élaboration d'un mémoire professionnel.
- ❖ En outre, la formation devra assurer la capacité des futurs enseignants à mettre en relation les savoirs à enseigner, les savoirs et les savoir-faire relatifs à la construction et gestion de situations d'apprentissage. Nous suggérons ici une intégration de la formation disciplinaire et la formation didactique de la matière. Il s'agira de construire un système cohérent entre la façon dont la discipline est traitée, donc enseignée lors de leur formation et la façon dont ils sont censés l'enseigner. La littérature nous a appris que les futurs enseignants sont, en général, enclins à enseigner selon les méthodes utilisées avec eux lors de leur formation. Les formateurs devraient, par exemple, exposer les futurs enseignants aux diverses techniques relatives au développement des compétences communicatives (Reading, Listening, Speaking, Writing), de la compétence linguistique (grammaire, vocabulaire et prononciation, fonctions langagières) lors des séances de perfectionnement linguistique pour que ceux-ci les intègrent dans leur professionnalité.

¹⁶ c.f. Annexe 7 où le programme de coopération européenne dans le cadre de l'enseignement appelé Comenius souligne que « *Le formateur accompagne l'enseignant dans l'analyse de ses pratiques sans s'interposer entre celles-ci et l'enseignant. Il aide l'enseignant à prendre du recul, à analyser ses pratiques en vue de découvrir les solutions les plus adéquates (formateur compagnon)* ».

- ❖ La formation devra également prendre en compte la nouvelle dimension à donner au travail en équipe. Rappelons que l'analyse des résultats d'enquête recueillis à ce propos a montré combien la formation a failli au développement chez les enseignants de l'aptitude à travailler en coopération avec les autres enseignants ainsi qu'avec les membres de la communauté éducative où ils évoluent. Cette aptitude devra être développée à partir de travail de groupes lors des différentes activités de classe dans les différents modules où une culture d'échange et de soutien mutuel devra être instaurée; elle pourra aussi s'acquérir lors des stages en milieu scolaire; en effet, grâce à l'observation et l'évaluation des pairs, les stagiaires peuvent acquérir des compétences interpersonnelles et communicationnelles qui développent leur capacité à coopérer en tant que professionnels de l'enseignement. Il faudrait alors mettre en place une culture de coopération dès la première année de formation. Cela pourra prendre diverses formes telles la formation d'associations d'étudiants selon leurs différentes affinités; on pourra aussi promouvoir la coopération entre les futurs enseignants de différentes langues lors de séminaires, d'ateliers et d'activités d'apprentissage ainsi que lors de leur stage pratique. Cette coopération devra aboutir à un décloisonnement des différentes langues à enseigner et au développement de l'éducation à la tolérance linguistique, un principe que les futurs enseignants devraient aussi savoir transmettre à leurs futurs élèves.

3.1.2.3 Modules de formation

La mise en œuvre de ce programme nécessitera d'après nous, le regroupement des contenus de formation en trois modules distincts en plus de la formation transversale qui se chargera du développement du 'savoir analyser' et de la 'pratique réflexive': tout d'abord, la formation disciplinaire et la formation didactique qui, comme nous l'avons dit auparavant, gagneraient à être intégrées par souci de cohérence; ensuite, les sciences de l'éducation qui procurent aux futurs enseignants les bases théoriques dont ils auraient besoin pour donner du sens à leurs pratiques; le dernier module et qui n'est pas des moindres, renvoie à la formation personnelle, sociale et professionnelle qui servira de tremplin au développement personnel, social et professionnel des futurs enseignants.

a) Formation disciplinaire et formation didactique

Comme son nom l'indique, ce module ne vise pas seulement l'élévation de la compétence linguistique des « se formant », il sert aussi d'illustration aux principes relatifs à la gestion de classe, techniques d'enseignement, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, le traitement des erreurs,... C'est dans ce module que les futurs enseignants d'anglais des collèges auront l'occasion non seulement de se perfectionner dans la maîtrise de la langue anglaise mais également d'affiner leurs techniques de communication et d'animation de groupes. C'est le module qui les initie à la conception et la gestion de situations d'apprentissage et d'enseignement ainsi qu'à la préparation, la réalisation et l'évaluation de séquences pédagogiques, de même qu'à la fabrication et l'exploitation de matériels didactiques. C'est là que les enseignants en formation, qui sont eux aussi des sujets apprenants engagés dans un processus de construction de savoirs et de compétences, doivent établir la cohérence entre les modes de formation qu'on leur offre et les modes d'enseignement/apprentissage qu'on voudrait les voir mettre en oeuvre dans les classes.

Ils seront donc mis en présence de dispositif leur permettant de réfléchir sur leurs propres pratiques enseignantes avec l'aide de leurs pairs et de leurs formateurs linguistique et didactique pour éventuellement se faire une théorie de leur pratique. En effet, cela pourrait provenir de l'analyse de séquences pédagogiques courtes effectuées lors des sessions de micro enseignement pour petit à petit aboutir à l'analyse de leur pratique professionnelle au cours des différents stages effectués dans de vraies salles de classe, en présence de vrais élèves et face à de vrais problèmes pédagogiques.

Pour ce faire, après s'être engagés dans diverses tâches langagières, les « se formant » pourront être amenés à examiner, analyser, et discuter les procédures mises en oeuvre lors de l'accomplissement des tâches, ainsi que les techniques, les matériels et les méthodes utilisés pendant la présentation des leçons et de voir comment cela pourra être transposé dans l'enseignement aux CEG. La plupart du temps les discussions vont porter sur les altérations à apporter et les différentes alternatives qui se présentent à eux en ce qui concerne les méthodes, les techniques, les matériels et les critères à prendre en compte pour décider de la meilleure alternative.

L'étape suivante qui constitue l'objet de la formation didactique consiste à introduire les concepts de base relatifs à chaque activité qui devra permettre aux futurs enseignants de réfléchir au *pourquoi* de leur décision. Ils seront ensuite amenés à préparer des activités similaires qu'ils présenteront devant leurs pairs; activités qui, à leur tour, susciteront d'autres discussions.

b) Les sciences de l'éducation

Ce module constitué de la pédagogie, de la psychologie et de la sociologie de l'éducation visera à doter les futurs enseignants d'une culture scientifique de base en sciences humaines pour leur permettre de prendre des décisions informées et d'intervenir de façon autonome après une analyse clinique individuelle ou collective de diverses situations pédagogiques.

Ici encore, le « se formant » sera amené à établir un lien entre les pratiques pédagogiques et les théories qui les sous-tendent; c'est en fait à ce niveau que l'intégration de la théorie et de la pratique devra prendre forme de façon à lui permettre non seulement de donner un sens aux contenus de sa formation mais également de construire des savoirs à partir de ses expériences.

L'approche que nous préconisons pour parvenir à cet objectif est celle dénommée *approche stratégique* ou approche par *résolution de problème* qui renvoie à la stratégie d'apprentissage de langue que Brumfit (1983) nomme *deep-end strategy*¹⁷; c'est l'approche qui, à notre avis, est la plus susceptible de stimuler la pensée critique, de motiver et de favoriser l'autonomie, tout en tenant compte de la diversité des rythmes d'apprentissage. En effet, étant donné que les théories ou principes pédagogiques dont le « se formant » a besoin sont déterminés par son expérience pratique, ceux-ci vont dériver de ses pratiques pédagogiques; aussi, il ne se contentera pas des principes énoncés par les formateurs, ni de ceux issus des recherches sur l'éducation; plutôt, il contribuera à la construction et la formulation de la théorie résultant de la discussion, la négociation et la réflexion sur ses pratiques.

Rappelons aussi que le « se formant » est appelé à être un *spécialiste de l'apprentissage*. En tant que tel, il ne doit plus se contenter de savoir transmettre les savoirs, ce n'est plus suffisant; il doit savoir apprendre à ses élèves à apprendre. Il doit donc leur fournir la stratégie appropriée pour réussir à devenir compétents dans la maîtrise de la langue anglaise. Comme le souligne Maroy (2001 p8), il doit pour cela savoir pratiquer une pédagogie de type *constructiviste* et *différenciée*. Ce module constitue donc l'espace idéal où le « se formant » peut réfléchir sur des expériences pédagogiques à travers les stages d'imprégnation, les stages sous tutelle, les stages en responsabilité, l'observation de praticiens expérimentés, de soi-même ou l'observation de pairs, que ce soit à partir de vraies situations d'enseignement pratique ou des enregistrements sonores ou vidéo.

¹⁷ Sous-tendant la procédure de *deep-end strategy* est l'assomption selon laquelle: '...the language learner is thrown into a situation and asked to do something he cannot yet do, and is hence brought to realize what it is that he needs to learn. He is then taught what he now sees to be necessary.' Brumfit (1983, 65) traduite librement de la façon suivante:

'l'apprenant est plongé dans une situation où il a à faire quelque chose qu'il ne sait pas encore faire et il est alors amené à réaliser ce dont il a besoin de savoir. C'est ce qu'on lui apprendra par la suite.'

c) Formation personnelle, sociale, professionnelle

Adopter une démarche réflexive, rappelons-le, signifie se remettre constamment en question pour être un professionnel de l'enseignement. Une telle visée suppose une formation dont l'objectif dépasse le domaine de la spécificité pour s'occuper de situations généralisables. Aussi, avançons-nous l'idée que le futur enseignant a besoin d'une formation qui l'aide à savoir analyser des situations spécifiques de façon à pouvoir formuler des principes applicables à de vastes situations. Le module que nous proposons considère donc le futur enseignant dans sa dimension personnelle, sociale et professionnelle

C'est dans une telle optique qu'il sera formé *aux valeurs sociales et culturelles, au respect de la différence*; autrement dit, il doit avoir des notions *d'anthropologie sociale et culturelle* qui lui permettra d'agir sur les représentations et les comportements de ses futurs élèves par rapport aux différences linguistiques et culturelles. C'est le module qui prendra en charge sa formation à la diversité des langues et des cultures qui constitue l'essentiel du multilinguisme. Il sera également formé *au travail en équipe et à l'attitude participative vis-à-vis de la société* en tant que citoyen responsable; bref, il sera formé aux valeurs qu'il doit transmettre à travers son enseignement

Ce module vise aussi à développer sa compétence à *maintenir ses connaissances à jour* par le biais de recherches pédagogiques, d'échanges avec ses pairs, par l'exploitation de la technologie de l'information et de la communication. En outre, il doit *développer son éthique professionnelle* à partir de laquelle il peut discuter et résoudre des problèmes pédagogiques.

En somme, le module devra contenir des activités relatives aux techniques de recherche de documentation par le biais des NTIC, à la législation et administration scolaire, au multilinguisme ainsi qu'au civisme et à la citoyenneté.

Nous allons schématiser les modules de formation suggérés ainsi que leurs contenus dans le tableau suivant pour en avoir une idée plus précise:

Modules	Formation disciplinaire et formation didactique	Sciences de l'éducation	Formation personnelle, sociale et professionnelle
Contenus	<ul style="list-style-type: none">- Perfectionnement linguistique- Didactique de l'anglais- Fabrication et exploitation de matériels didactiques	<ul style="list-style-type: none">- Pédagogie- Psychologie de l'adolescent- Sociologie de l'éducation- Innovations pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">- Exploitation des NTIC- Multilinguisme- Socio anthropologie- Civisme et citoyenneté- Législation et administration scolaire

Tableau 6: Modules de formation

Rappelons que **l'analyse des pratiques** traverse les différents modules et se trouve au cœur du dispositif de formation que nous proposons. Voyons maintenant quel système d'évaluation est susceptible de valider ce dispositif de formation.

3.1.3 Système d'évaluation

Le système d'évaluation à mettre en place se doit d'être cohérent avec l'orientation du programme de formation; ainsi, comme le principe de base proposé est la formation de praticien réflexif, il s'agit d'instaurer un système d'évaluation qui amènerait le « se formant » à réfléchir sur ce qu'il fait, sur ce qu'il sait et sur ce qu'il doit encore apprendre avant d'évaluer quelles compétences professionnelles il a acquises au terme de sa formation. C'est la raison pour laquelle nous suggérons trois types d'évaluation: une évaluation formative, une auto-évaluation par les 'se formant' eux-mêmes et une évaluation sommative ou certificative qui consiste à mesurer les acquis dans les savoir-faire, les savoir-être et les connaissances en phase finale de formation.

3.1.3.1 Evaluation formative

Selon De Landsheere, une évaluation formative est

'l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.'

En tant que telle, l'évaluation formative (*assessment for learning*) renvoie à une forme d'évaluation qui fait partie intégrante du plan de formation; elle a une visée formative (et non répréhensive) dans la mesure où elle indique au « se formant » les compétences dont il témoigne et celles qu'il convient encore de développer. Dans une telle perspective, les erreurs sont considérées comme des manifestations naturelles du processus d'apprentissage qu'il faut prendre en compte et exploiter: on apprend à partir de ses erreurs.

En outre, l'évaluation formative permet de déterminer si le « se formant » se rapproche de son objectif; elle lui fournit ainsi une possibilité de réfléchir non seulement sur ce qu'il sait faire mais aussi et surtout sur les stratégies à adopter pour surmonter les difficultés rencontrées. L'intervention des formateurs et des pairs est ici essentielle. En effet, pour être vraiment formatrice, l'évaluation doit être fondée sur ce que le « se formant » doit accomplir pour

améliorer son apprentissage et sur les compétences qu'il doit développer plutôt que sur le résultat brut des tâches qu'il a effectuées. Aussi, les appréciations des formateurs, les remarques des pairs ainsi que ses réflexions personnelles vont aider le « se formant » à régulièrement faire le point sur la progression de ses acquis en cours de travail.

3.1.3.2 Auto-évaluation

L'auto-évaluation est généralement reconnue comme ayant une place indéniable dans un dispositif de formation qui vise le développement de la capacité à réfléchir sur sa pratique. Elle constitue en effet un instrument d'analyse de sa propre pratique, une activité lors de laquelle les professionnels sont '*capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité*', comme le rapportent Paquay et Sirota (2001, p5). Elle représente donc un autre aspect de l'évaluation formative.

L'auto-évaluation vise aussi une autonomie grandissante des « se formant » car ils seront amenés à déterminer les critères d'évaluation ainsi que les moments où ils les appliquent eux-mêmes; elle favorise ainsi une gestion plus personnelle des parcours de formation et un engagement professionnel plus conscient de leur part. Là encore, l'important n'est pas de mettre en exergue les erreurs commises mais d'apprécier ce qu'il conviendrait de faire pour atteindre les compétences visées.

Pour toutes ces raisons, nous pensons que le « se formant » gagnerait à développer la capacité à évaluer ses propres compétences pour pouvoir s'améliorer. Des outils lui permettant d'agir de cette manière devraient être développés.

3.1.3.3 Evaluation sommative

Pour emprunter la définition de De Landsheere encore une fois, on peut dire de l'évaluation sommative (*assessment of learning*) que

'l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc...'

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, l'évaluation sommative consiste à déterminer si le 'se formant' témoigne des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction d'enseignant.

Contrairement à ce qui se passe lors de l'évaluation formative, cette décision incombe à différentes entités incluant les différents formateurs (formateurs académiques et professionnels, formateurs de l'institut et formateurs de 'terrain') ainsi que les représentants de l'organisme employeur qu'est le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Ces derniers devraient intervenir dans l'évaluation sommative des pratiques de stage par le biais des chefs de la circonscription scolaire où le stage s'effectue.

Comme l'évaluation sommative aboutit par la délivrance ou non d'un certificat, on l'appelle également 'évaluation certificative' et comme ce certificat atteste des compétences professionnelles des « se formant », nous suggérons donner une importance égale à l'évaluation finale des connaissances théoriques et des composantes pratiques et cela pour assurer une intégration effective de la théorie et de la pratique dans leur formation initiale.

3.1.3.4 Outils d'évaluation

Nous avons mentionné auparavant que le développement de la capacité à analyser et réfléchir sur sa pratique est essentiel dans la construction de la professionnalité. Nous avons également vu que l'engagement personnel dans l'évaluation de ses compétences ne peut que favoriser le développement de cette professionnalité dans la mesure où cela aide le « se formant » à prendre sa formation en charge; seulement, ceci ne peut se faire de façon objective et n'atteindra son dessein formateur qu'avec des outils d'évaluation comportant des critères clairs et pertinents. C'est dans ce but que nous proposons l'utilisation de trois instruments qui sont généralement considérés comme des leviers de démarche réflexive: le portfolio, la grille d'observation formative et le modèle d'analyse réflexive¹⁸.

- ❖ Le portfolio qui consiste à regrouper différentes productions illustrant des activités d'apprentissages significatifs lors des stages pédagogiques et en formation théorique ainsi que lors des différentes étapes du cursus de formation s'inscrit dans une optique d'évaluation formative. Il montre les différentes interactions qui ont eu lieu tout au long de la formation entre les différents intervenants, les formateurs, les pairs et les « se formant » eux-mêmes. Le portfolio est de ce fait également un outil d'auto-évaluation et permet d'appréhender la prise de recul mise en œuvre par les « se formant » à travers leurs réflexions sur leur pratique et leur expérience. Le portfolio peut être réinvesti dans l'évaluation sommative car même si le travail de portfolio est conduit par les « se formant » en autonomie, il permet d'apprécier (à travers les feed-back des différents

¹⁸ Cf. Annexe 3 et 5 pour des exemples de grille d'observation formative et de modèle d'analyse réflexive.

protagonistes et les réflexions personnelles et les changements apportés par les « se formant ») le niveau de compétence professionnelle atteint à la fin du processus de formation.

- ❖ La grille d'observation formative utilisée par les formateurs, les pairs ou les « se formant » constitue un autre outil d'évaluation formative. En effet, elle permet de décider sur quels aspects de la pratique enseignante concentrer l'observation. Si elle est bien élaborée, elle s'avère un instrument efficace qui fournit des indications précises sur les types d'intervention à effectuer dans telle ou telle situation d'enseignement/apprentissage. Les informations recueillies à partir d'une telle grille permettent donc de faire le point sur ce qui est maîtrisé et ce qui reste à acquérir. Un tel bilan peut s'effectuer à partir d'un modèle d'analyse réflexive.
- ❖ Le modèle d'analyse réflexive est donc un outil d'évaluation qui permet d'établir un bilan de fin de stage. Composé des trois phases d'observation, d'analyse et de synthèse, le modèle initie les « se formant » à la démarche scientifique en leur permettant de faire une analyse réfléchie de leur agir professionnel à la suite d'une observation rigoureuse de leur action. A visée formative, l'analyse représente un moment privilégié d'intégration des notions apprises à l'institut et la pratique dans le stage. Ce modèle d'analyse réflexive peut être utilisé à tout moment pendant le stage mais surtout à la fin du stage pour en tirer le bilan.

Comme on peut le constater, les outils d'évaluation que nous avons proposés dans le cadre de la formation initiale des professeurs d'anglais des CEG visent en même temps le développement de la capacité des « se formant » à réfléchir sur leur pratique et à intégrer leurs savoirs de formation et leurs savoirs d'action. Sous-tendant la proposition est l'idée que comme les futurs enseignants seront amenés à familiariser leurs futurs élèves avec ces démarches d'évaluation, ils gagneront à les expérimenter dans leur propre formation initiale.

Ainsi, ils pourront d'autant plus facilement inciter leurs élèves à prendre en charge leur apprentissage qu'ils auront ressenti les avantages d'une telle pratique dans leur propre parcours.

Nous avons avancé jusqu'ici des suggestions portant sur l'organisation de la formation. Le tableau suivant nous permettra de les apprécier de façon plus synthétique:

<ul style="list-style-type: none"> Formation intellectuelle et disciplinaire de haut niveau 	Recrutement basé sur la compétence	
	Recrutement au niveau DUEL II	
	Recrutement axé sur le principe de monovalence	
<ul style="list-style-type: none"> Intégration de la théorie et de la pratique 	Formation en alternance intégrative:	<ul style="list-style-type: none"> - 30 semaines en intra-muros - 30 semaines en stages
	Programme de formation professionnalisant	<ul style="list-style-type: none"> - mise en place d'ateliers d'analyse de pratique - accompagnement lors des stages, des séances de micro-teaching, lors de l'élaboration de mémoire professionnel - intégration formation disciplinaire et formation didactique de matière
	Modules de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Formation disciplinaire et formation didactique - Sciences de l'éducation - Formation personnelle, sociale et professionnelle - Formation transversale
<ul style="list-style-type: none"> Evaluation 	formative	
	Auto-évaluation	
	Sommative	

Tableau 7: Organisation de la formation

Le dispositif de formation suggéré vise à rendre les « se formant » des professionnels de l'enseignement. L'analyse qui va suivre va porter sur les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'un tel dispositif de formation.

3.2 Conditions nécessaires à la mise en œuvre du dispositif de formation

La question qui se pose à ce niveau est comment procéder pour que le dispositif à mettre en place réussisse à enclencher chez les futurs enseignants d'anglais de CEG une posture de praticien réflexif, capable de réfléchir dans l'action et sur l'action de façon à prévoir ses actions futures. A notre avis, des changements de pratique et de mentalité sont nécessaires à différents niveaux :

3.2.1 Les stages

Les stages, avons-nous vu, constituent un point d'ancrage essentiel dans le développement des compétences professionnelles de l'enseignant. En tant que tel, ils ne doivent plus être considérés comme une matière parmi les autres mais comme des moments de formation pendant lesquels le « se formant » se constitue ses savoirs d'expérience, établit des liens entre ses savoirs de formation et la pratique de stage et se forge, à partir de l'analyse de ses pratiques, de la pratique de pairs et/ou de la pratique des maîtres de stage, sa propre théorie sur le processus d'enseignement/apprentissage de la langue anglaise.

Nous pensons donc qu'il faudrait mettre les « se formant » dans une telle situation dès le début de leur formation pour leur fournir l'expérience de l'agir professionnel dont ils manquent et c'est ainsi que nous proposons trois formes de stage: le stage d'imprégnation, le stage sous tutelle et le stage en responsabilité :

3.2.1.1. Le stage d'imprégnation

Comme son nom le laisse supposer, c'est lors de ce stage que le futur enseignant s'imprègne des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les CEG. C'est à partir de l'analyse des pratiques observées qu'il peut commencer à se construire une posture réflexive.

Maintenant que la valeur de l'observation en tant que pratique formatrice est généralement reconnue dans le monde de l'enseignement, il faudrait l'inclure dans le dispositif de formation pour pouvoir commencer à développer chez le « se formant » le « savoir-analyser » dont il aura besoin pour construire sa propre professionnalité.

Pour ce faire, nous proposons un stage de six (6) semaines en début de première année pendant lesquelles le « se formant » pourra observer des séances dans différents niveaux: de la sixième (6^{ème}) à la troisième (3^{ème}). Il s'initiera alors à l'utilisation de grille d'observation qui va servir de point de départ aux réflexions et la formalisation des pratiques observées.

3.2.1.2 Le stage sous tutelle

Le stage sous tutelle est souvent appelé stage accompagné dans la mesure où le stagiaire aura à travailler avec un(e) enseignant(e) titulaire de la classe dont il aura graduellement la charge. Comme nous l'avons vu auparavant, cette pratique fait déjà partie du dispositif en vigueur à l'INFP; ce qui manque c'est la dimension intégrative de la démarche d'alternance et notre suggestion ira dans ce sens. En fait, nous proposons une mise en pratique effective du concept d'accompagnement qui ne consiste pas non seulement à accompagner le stagiaire dans les choix didactiques et pédagogiques, par exemple, mais aussi et surtout dans l'analyse constante de sa pratique pour lui permettre de donner un sens à ce qu'il fait.

En effet, nous pensons que le stage sous tutelle, qui va durer douze semaines, pourra devenir une véritable composante d'une démarche clinique et réflexive à condition que les formateurs de l'INFP et ceux des CEG acceptent de travailler de concert pour accompagner le stagiaire dans l'articulation de la théorie et de la pratique. Nous y reviendrons ultérieurement.

3.2.1.3 Le stage en responsabilité

Partant de l'idée que les périodes de stage ne sont pas des périodes de mise en application des savoirs théoriques de formation mais plutôt des périodes de formation où le stagiaire est confronté à '*la complexité des situations professionnelles en vraie grandeur*' comme le dit Perrenoud (2001b, p8), nous avançons l'idée que lors des douze semaines de stage en responsabilité on lui demande de consigner par écrit les événements saillants du stage, que ce soit en termes de réussite ou d'échec.

Il lui sera demandé de relater les mesures et actions prises ou entreprises pour faire face à la (aux) situation(s) et d'analyser la pertinence et l'efficacité de ces mesures et actions. Ainsi, au lieu d'exiger des stagiaires un rapport chronologique stérile car dénué de réflexion de tout ce qui s'était passé durant le stage en responsabilité, on l'incitera à adopter une attitude critique vis-à-vis de ses vécus professionnels et des réalités pédagogiques où il évolue; l'utilisation d'une grille d'évaluation sera recommandée pour lui permettre d'apprécier et de réagir à ses pratiques de façon objective et autonome.

De plus, nous pensons qu'une telle démarche permettra aussi au stagiaire de prendre appui sur sa propre pratique de terrain dans le cadre de son mémoire professionnel. De cette façon, le stage en responsabilité contribuera de beaucoup au développement de la posture réflexive, de l'autonomie et du sens de responsabilité du stagiaire pour qui le CEG ne sera pas du tout une école d'application mais un autre lieu de formation.

3.2.2 Le partenariat entre formateurs

La réussite de la démarche d'alternance repose sur un partenariat bien articulé entre les deux lieux de formation, l'institut et les CEG qui ne doivent plus être considérés comme des 'écoles d'application' mais comme des 'écoles pleinement associées' à la mission formatrice de l'INFP. Seulement, une alternance spatiale est loin d'être suffisante pour assurer une articulation effective de la théorie et de la pratique; en effet, il faut également que les interventions des différents formateurs soient bien articulées et cohérentes. Pour y parvenir, il est nécessaire d'établir entre les formateurs de l'institut et ceux de terrain un partenariat basé sur une reconnaissance et un respect mutuel de l'expertise de chacun.

Nous proposons alors un partenariat se situant à deux niveaux: au niveau de la préparation des stages et au niveau de l'exploitation des stages.

3.2.2.1 Partenariat dans la préparation des stages

Pour que les stages constituent des moments de formation véritables, il faut que les formateurs de l'institut et les formateurs de terrain coopèrent et adoptent le même discours en réponse au questionnement du stagiaire. Pour ce faire, nous proposons la mise en place d'ateliers d'analyse de pratiques où les stagiaires discuteront de la préparation de séquences pédagogiques en présence des deux formateurs. Il est essentiel que ceux-ci entretiennent entre eux des rapports collégiaux qui, à notre avis, favorisent le développement social et professionnel du stagiaire davantage que les rapports hiérarchiques de supérieurs à subordonnés. Nous pensons que c'est en s'accordant sur leur comportement et leur discours qu'ils arriveront à symboliser l'intégration de la théorie et de la pratique et contribueront ensemble à la construction de la professionnalité des stagiaires.

3.2.2.2 Partenariat dans l'exploitation des stages

De même que pour la phase de préparation, le stagiaire pourra aussi bénéficier de la présence des deux formateurs lors du retour réflexif sur sa pratique. En effet, toujours dans le cadre d'ateliers d'analyse de pratiques, ceux-ci pourront l'aider à rapprocher ses représentations du vécu à la réalité de classe, l'un en remettant en perspective cet aspect du vécu du stagiaire avec ses expériences passées, l'autre en y apportant les éclairages théoriques nécessaires. Ils pourront ainsi l'aider à mieux cadrer ses actions futures.

Puisque l'idée est de parvenir à aider le stagiaire à développer sa capacité d'apprendre, de réfléchir sur son action et de la transformer, il gagnera à être confronté à des apports théoriques et pratiques qui soient complémentaires et non pas contradictoires.

Les formateurs doivent donc mener des actions bien concertées pour que le stagiaire arrive à se construire une posture réflexive à partir de l'analyse de sa pratique. Comment cela va-t-il se présenter ?

3.2.2.3 Partenariat élargi aux 'conseillers pédagogiques'

Dans une perspective de formation permanente et dans une logique de démarche systémique, il est à notre avis nécessaire que les conseillers pédagogiques fassent partie intégrante du dispositif de formation à mettre en place à l'institut dans la mesure où ils sont chargés de la formation continue des futurs enseignants; en fait, nous pensons que les conseillers pédagogiques peuvent intervenir sur deux niveaux:

- ❖ Tout d'abord, ils peuvent intervenir comme *formateur compagnon* lors des stages en responsabilité des futurs enseignants. En effet, comme ceux-ci seront dispersés dans plusieurs CEG de l'île et ne reçoivent aucune visite des formateurs des centres régionaux de l'INFP que lors des périodes d'évaluation formative, ils pourront trouver auprès des conseillers pédagogiques l'aide dont ils ont besoin pour théoriser leurs pratiques.
Une telle démarche nécessite également des actions concertées entre les formateurs de l'institut et les conseillers pédagogiques pour que les stagiaires ne soient pas mis en présence d'approches pédagogiques contradictoires et incohérentes.
- ❖ Ensuite, les conseillers pédagogiques peuvent intervenir dans le cadre de stages de formation continue sur des questions pédagogiques impliquant futurs enseignants et enseignants en exercice. Ceci ne pourra qu'être bénéfique aux uns et aux autres. Les résultats de beaucoup de travaux de recherche montrent en effet que l'implication de futurs enseignants dans de telles rencontres accroît leur responsabilité et leur conscience des enjeux de l'enseignement. De plus, cela favorise leur passage en douceur du statut de « se formant » à celui de « praticien ».

3.2.3 Promotion de la dimension ‘multilinguisme’

La revue de la littérature concernant les caractéristiques d’enseignants de langues professionnels et l’entretien avec les enseignants d’anglais des CEG formés à l’INFP justifient que des actions soient menées pour inclure la dimension multilingue dans le cursus de formation initiale des futurs enseignants d’anglais formés à l’INFP. Rappelons ce que le document cadre de l’UNESCO (2003, p34) stipule à propos de l’apprentissage des langues:

«L’apprentissage des langues ne devra pas se limiter à de simples exercices linguistiques, mais devra être l’occasion de réfléchir à d’autres modes de vie, d’autres littératures, d’autres coutumes. »

C’est donc dans une telle perspective et à la lumière de ce que la littérature a révélé que nous avançons les suggestions suivantes en vue de développer les capacités des futurs enseignants à promouvoir le multilinguisme:

3.2.3.1 Insertion de la dimension culturelle dans l’apprentissage de l’anglais

Il a été dit que l’enseignant de langues ne doit plus se contenter d’enseigner la grammaire, le vocabulaire, la prononciation ou les fonctions langagières; il doit également considérer l’aspect culturel de la langue. Aussi, il est indispensable que son cursus de formation initiale comporte un volet ‘culture et civilisation’ de la langue anglaise.

En outre, étant donné le statut particulier de l’anglais comme ‘langue internationale’, celui qui sera chargé de l’enseigner se doit d’être familier avec ses variétés. C’est à travers l’histoire de l’expansion de la langue que ces variétés pourront être analysées et c’est à partir de l’utilisation de supports qui reflètent cette diversité de l’anglais que les formateurs pourront faire prendre conscience des cultures diverses des natifs de la langue anglaise à leurs élèves.

Ce volet pourra être inclus dans le module *formation disciplinaire et formation didactique* de sorte que le ‘se formant’ puisse recourir aux mêmes méthodes dans l’enseignement qu’il aura à dispenser plus tard; l’idée étant de le mettre en présence de techniques et méthodes variées pour lui permettre de faire des choix informés quant à la façon dont il traitera cet aspect de la langue quand il sera face à ses élèves.

3.2.3.2 Mise en place d'un atelier de réflexions sur les langues

Nous avons vu auparavant que la découverte des différences entre les langues sert d'approche pour sensibiliser au concept de la différence. C'est ce qui nous fait suggérer que les futurs enseignants d'anglais gagneraient à découvrir les similarités et les différences entre les langues auxquelles leurs futurs élèves seront eux-mêmes confrontés (maternelle, seconde, étrangère). Ils seront de ce fait amenés à faire les liens entre l'enseignement de ces diverses langues et à mieux s'ouvrir aux valeurs culturelles véhiculées par chacune d'elles.

Nous tenons à souligner que l'objectif n'est pas le perfectionnement linguistique en tant que tel; il ne s'agit pas de dispenser aux futurs enseignants des 'cours' de malagasy et de français mais plutôt de les sensibiliser à la notion de 'diversité linguistique et culturelle' nécessaire à leur préparation à un enseignement dans un contexte multilingue.

C'est en vue d'une telle démarche que nous proposons la mise en place d'un atelier de réflexions en début de formation où tous les enseignants de langue en formation à l'institut pourront se regrouper pour discuter de concepts culturels variés et pour faire émerger des réflexions communes sur les retombées pédagogiques du multilinguisme. Ceci se fera dans le cadre du module *formation personnelle, sociale et professionnelle* et verra la contribution de tous les formateurs académiques et professionnels de l'institut.

3.2.3.3 Introduction d'activités de conscientisation interculturelle

A la lumière de ce qui a été dit auparavant, on peut affirmer que l'enseignement des langues oeuvre beaucoup en faveur de la tolérance et de la compréhension mutuelle entre les communautés de langues et de cultures différentes. Il a également été mis en évidence que l'enseignant de langue se doit d'éduquer ses élèves à la tolérance linguistique et au respect de l'altérité. Nous avons vu que pour pouvoir agir de la sorte, l'enseignant de langue étrangère doit être amené à apprécier cette culture de l'Autre.

C'est à travers une formation-action que ceci pourrait se concrétiser et c'est dans cet esprit que nous proposons la création d'un 'club de langue' où tous les futurs enseignants de langue (malagasy, français, anglais) pourront s'adonner à des activités comme les jeux de rôle, les saynètes, les mimes, les chansons ou le théâtre qui les confrontent à leur propre culture et/ou à celle de l'Autre, sans parler des autres avantages linguistiques et communicatifs qu'ils y gagnent. Nous sommes fermement convaincue que de telles activités, qui peuvent d'ailleurs être traitées en cours d'anglais, contribueront à développer la conscience interculturelle des futurs enseignants d'anglais formés à l'INFP.

CONCLUSION

Tout ceci nous amène à conclure que pour garantir une articulation effective entre théorie et pratique en période de stages, les formateurs de terrain, incluant les conseillers pédagogiques, doivent être fortement impliqués dans le dispositif de formation et être considérés par les équipes de l'institut de formation comme de véritables interlocuteurs; et comme Perrenoud (2001b, p20), il nous paraît aussi nécessaire *‘qu'ils soient associés à la conception et à la régulation des dispositifs de formation dans lesquels ils sont impliqués.’*

Quant à la formation à l'enseignement de langue, nous avons vu combien cela nécessite une approche nouvelle dans la mesure où l'objectif n'est plus seulement le développement de la compétence linguistique et communicative de l'apprenant mais celui de sa capacité à accéder à une compréhension plus profonde des autres cultures pour éventuellement développer le respect et la tolérance envers l'Autre. Pour permettre au futur enseignant d'agir dans ce sens, nous avons avancé des suggestions qui sont susceptibles de les aider à prendre conscience de leur propre langue et culture ainsi que de la langue et culture de l'Autre; que ce soit à travers les sessions de 'culture et civilisation', des séances de réflexions sur des différences culturelles ou à partir d'activités de conscientisation culturelle diverses.

CONCLUSION GENERALE

Le travail de recherche que nous avons effectué en ce qui concerne la formation initiale des professeurs d'anglais des CEG nous a amené à rendre compte de la nécessité d'intégrer théorie et pratique dans tout programme de formation qui se veut professionnalisant et cohérent.

Ce dispositif professionnalisant veut rompre avec le modèle applicationniste pour adopter celui du praticien réflexif qui est capable d'intégrer ses savoirs théoriques et pratiques, qui ne travaille plus en solitaire mais recherche la coopération avec les membres de sa communauté pédagogique, un praticien qui sait faire preuve de civisme et de citoyenneté en respectant et en valorisant les différences linguistiques et culturelles.

Cette construction des compétences professionnelles de l'enseignant qui s'amorce dès la formation initiale est fondée sur une alternance intégrative qui ne se limite pas à l'alternance des lieux de formation mais touche au va-et-vient entre la pratique et la réflexion sur la pratique en vue de lui permettre de prendre des décisions informées dans ses actions futures.

Il est aussi apparu qu'un des principes qui garantit l'efficacité de cette démarche d'alternance consiste en la mise en place d'un système d'accompagnement des enseignants en formation dans leur démarche de théorisation de leur pratique et que la réussite de la démarche dépend de la coopération étroite entre les différents formateurs qui deviennent à la fois des facilitateurs de l'analyse des pratiques des enseignants en formation.

Partant de ces principes, nous avons entrepris une analyse du dispositif de formation à l'INFP et une enquête auprès des professeurs d'anglais de CEG initialement formés dans cet institut. Le résultat des réponses aux questionnaires que nous leur avons envoyés ainsi que celui des observations de classe et des entretiens que nous avons eus avec certains d'entre eux nous ont permis de conclure qu'un dispositif nouveau est nécessaire.

Il est maintenant admis qu'enseigner est davantage que la transmission de connaissances aussi, la formation des enseignants doit être davantage que le fait de doter les futurs enseignants du contenu de connaissances à transmettre et d'une panoplie de recettes pour les transmettre; une telle démarche semble inefficace car elle ne satisfait pas les nouvelles exigences de contextes pédagogiques variés et changeants ni les nouvelles demandes sociales.

C'est ainsi que nous avons suggéré un dispositif de formation qui sera réalisé à travers une formation-action, avec un programme de formation qui vise à former des praticiens réflexifs, des éducateurs responsables ayant la volonté et la capacité de coopérer mutuellement avec leurs pairs et avec les membres d'une équipe pédagogique et qui savent gérer la situation de multilinguisme dans laquelle ils sont appelés à évoluer. Convaincue de l'idée que c'est dans l'action et par l'action que s'acquièrent les compétences professionnelles, nous avons alors proposé une période étendue de la pratique de classe (trente mois de stage) - pendant laquelle les futurs enseignants sont accompagnés du point de vue pédagogique- pour permettre aux futurs enseignants de se faire une théorie de leur pratique.

Rappelons que les investigations que nous avons entreprises dans le cadre de cette étude étaient limitées à la formation initiale des professeurs de collège et nous avons choisi l'anglais comme champ d'action; cependant, nous ne sommes pas sans savoir que du primaire à l'université et quelle que soit la discipline, l'acte pédagogique est centré sur le même objectif: l'apprenant; aussi, estimons-nous que la professionnalisation de la formation de tous les enseignants doit être repensée. D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné auparavant, la deuxième étape va consister à une étude des impacts de la formation des enseignants sur les apprenants.

L'articulation de ces deux perspectives -les impacts sur les enseignants et les impacts sur les apprenants- va nous permettre de théoriser les méthodes de formation initiale des professeurs de collège à Madagascar.

Pour terminer, disons que plusieurs éléments déterminent la qualité de la formation initiale des enseignants; nous n'avons pu rendre compte que de quelques uns dans ce travail mais beaucoup de questions restent ouvertes et méritent d'être abordées dans des recherches futures. Tel est, par exemple, le cas pour la formation des formateurs; d'autres points, comme la problématique liée au multilinguisme, n'ont pas pu être approfondis comme ils le méritent faute de temps et d'espace; ces points pourront faire l'objet d'études ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

- 📖 **Allemann-Ghionda, C., Goumoëns, C. de, Perregaux, C.** (1999), *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle: entre ouvertures et résistances*. Rapport de valorisation, PNR 33, Institut de pédagogie, université de Berne, en collaboration avec le Centre Suisse de Recherche en Education (CSRE)
- 📖 **Barbier, J.M.** (1998) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- 📖 **Beacco, J.C., Byram, M.**, (2003) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- 📖 **Bourdieu, P.** (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- 📖 **Bouvier, A. et Obin, J.P.**, (1999) *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette Education.
- 📖 **Develay, M.** (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF.
- 📖 **Dupuis, V., Heyworth, F., Leban, K., Szesztay, M., Tinsley, T.**, (2003) *Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- 📖 **Le Boterf**, (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris, Editions d'organisation
- 📖 **Perrenoud, Ph.** (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- 📖 **Schön, D.** (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- 📖 **Vygotski, L.S.** (1985) *Pensée et langage*, Paris.
- 📖 **Willems, G.M.**, (2002) *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- 📖 **Wittorski, R** (2005) *Formation, travail et professionnalisation*, l'Harmattan, Collection: Action et Savoir.
- 📖 **UNESCO**, (2003) *L'éducation dans un monde multilingue*, Document cadre de l'UNESCO, 2003

Articles:

- ▣ **Boutin, G.** (2002) Analyse des pratiques professionnelles. De l'intention au changement, in *Recherche et Formation*, n°39, pp27-39
- ▣ **Brumfit, C.J.**, (1983) The Integration of Theory and Practice, in *GURT*, 83, pp 59-73
- ▣ **Campeau, R., Bibeau, J.P., Murphy, P. et Schewchuck, J.** (1997), *Démarche d'intégration en sciences humaines*, Editeur Gaëtan Morin, Boucherville pp 7, 8, 13-15
- ▣ **Cifali, M.** (1999) Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité in *Revue française Psychanalyse*, 3/, pp 973-982.
- ▣ **Cifali, M.** (1996). « Démarche clinique, formation et écriture », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp 119-135.
- ▣ **Galvani, P.** (1999) Accompagner l'alternance des savoirs, le programme de recherche-formation-action Quart Monde / Université, in *Revue Française de Pédagogie* (INRP, fin 1999).
- ▣ **Laliberté, J.** (1990), Comment faciliter le transfert de l'apprentissage, in *Pédagogie collégiale*, vol. 3, no 3, février 1990, pp 30-32
- ▣ **Lang, V.**, (1996), Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation, in *Recherche et formation*, n°23, pp 9-27
- ▣ **Lenoir, Y.**, (2000), (Rédacteur invité) « Eléments de problématique: quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels ? » Introduction de Réforme curriculaire et statut des disciplines: quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement? Volume XXVIII, N°2, automne-hiver 2000, in *Education et Francophonie*, revue scientifique virtuelle.
- ▣ **Malo, A.** (2000) Savoirs de formation et savoirs d'expérience : un processus de transformation, in *Education et Francophonie*, revue scientifique virtuelle, Réforme curriculaire et statut des disciplines: quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement ? Volume XXVIII, N°2, automne-hiver, pp 2-11.
- ▣ **Maroy, C.** (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, in *Cahier de Recherche du GIRSEF* – n°12 – décembre 2001, pp 4-23
- ▣ **Mialaret, G.** (1996) « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation » in Barbier J.M (ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris PUF, pp 161-187.
- ▣ **Paquay, L.** (1994) Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, in *Recherche et formation*, n° 16, pp 7-38.

▣ **Paquay, L. et Sirota, R.** (Dir), (2001), *Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, INRP, *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, Paris, Lyon, Rouen.

▣ **Perrenoud, Ph.** (1992) Quelle formation pour un métier nouveau, in *Educateur*, n°17, novembre 1992, pp 26-27

▣ **Perrenoud, Ph.** (1996) Former de enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs, in *Forum-Pédagogies*, Bruxelles, Janvier 1996, pp10-12.

▣ **Perrenoud, Ph.**, (2001a) Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir), *Alternance et complexité en formation. Education – Santé – Travail social*, Paris, Editions Seli Arslan, 2001, pp 10-27

▣ **Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L.**(1991), Les enseignants des ordres d'enseignements primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignants, in *Sociologie et Sociétés*, XXIII, pp 55-69.

Sites internet:

Altet, M (2002) *Développer le « savoir analyser » à l'aide de « savoir-outils »*, communication lors du séminaire sur L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier, Paris

<http://www.det.fundp.ac.be/cefope/ressources/reflexivite/miseenoeuvre.html>

Boutet, M (2004) *La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques*

http://www.mels_gouv.qc.ca

Chalies, S. Bertone, S. et Flavier E. (2004) *Mener un travail de formation sur le travail d'enseignement: vers la construction d'un dispositif innovant*

<http://www.alsace.iufm.fr>

Coen, P.F. (2000) *L'articulation théorie-pratique comme facteur de qualité dans les nouvelles structures de formation des enseignants en Suisse*

<http://www.irdp.ch/admee/colloque02/contributions.htm>

Cornu, B. (2002) *De l'analyse de pratiques professionnelles à l'accompagnement de l'entrée dans le métier.*

<http://eduscol.education.fr/D012-/analprat.acte9.htm>.

Desjardins, R. (1996) *Enseigner: une expérience réfléchie*

<http://www.umoncton.ca/leprof/reflexions/experience.htm>

Lang, V. (2004), *Formateurs d'enseignants : la pluralité des mondes*, Ecole d'été des IUFM du pôle Nord-Est, Dijon, Juillet 2004

http://www.cren_nantes.net

Martineau, S., (1998) *La professionnalisation de l'enseignement*

http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/mars_1998/moving.htm

Perrenoud, Ph (2001b) *La formation des enseignants au 21^e siècle*
<http://www.unige.ch/fapse>

Perrenoud, Ph., (2004) *Comment un métier devient profession*
<http://www.snuipp.fr/article1757.html>

Petrovici, C., Purtuc, M.G., (2000) *Le management de la formation des instituteurs et pluralité linguistique, culturelle et religieuse: entre ouverture et résistances*
<http://www.cidegef.refer.org/petrovici.doc>

Rakotomavo, H., (2003) *De l'expérience informelle à la formalisation d'une discipline*, Le Portique n°12 – 2003 – Charme et séduction
<http://www.leportique.revues.org/document584.html>

Robo, P. (2003) *Démarche clinique*
http://www.probo.free.fr/ecrits_app/Demarche_clinique.htm

Dictionnaire:

De Landsheere, G. (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF

ANNEXE 1

Perrenoud (1994) fournit les caractéristiques suivantes concernant la professionnalisation :

Il importe encore de souligner que la professionnalisation :

1. met l'accent sur *le contrôle et la supervision par des pairs*, de même formation, voire de même statut, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession ;
2. suppose une capacité collective d'*auto-organisation de la formation continue*, sa prise en charge par la corporation ;
3. va de pair avec davantage d'*autonomie*, mais aussi des *responsabilités* et de *risques* assumés personnellement, donc une *éthique* ;
4. exige une capacité de reconstruire et de négocier une *division du travail* souple avec d'autres professionnels, donc de savoir travailler en équipe ou en concertation ;
5. passe par la *mise à jour constante des savoirs et des compétences*, sur la base d'une auto-évaluation et grâce à des capacités d'apprendre, de se remettre en question, d'accumuler de l'expérience, de théoriser sa pratique ;
6. donne les moyens d'une certaine *distance au rôle*, d'un rapport stratégique à l'organisation ;
7. construit une *identité professionnelle claire*, alimentée par une culture intellectuelle commune (au-delà de l'esprit de corps et du partage de trucs et d'attitudes)

Source: Perrenoud, Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, p191

ANNEXE 2

Questionnaire portant sur le vécu professionnel des professeurs d'anglais des collèges formés à l'INFP

Sexe : _____

Année de sortie de l'INFP : _____

Année(s) d'enseignement : _____

Etablissement et classes enseignées (nombre et niveaux) _____

1. Vos opinions personnelles sur la formation professionnelle et la pratique réflexive

En vous servant de l'échelle ci-dessous, indiquez combien vous êtes en accord ou en désaccord avec ces déclarations au sujet de la formation professionnelle des enseignants et la pratique réflexive

Fortement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Fortement en accord
A	B	C	D	E	F

- a) L'essentiel de la compétence professionnelle s'acquiert à l'institut de formation
- b) L'enseignant ne doit pas interférer dans la gestion de l'école ni dans la politique éducative du pays
- c) Aucun élément de la formation initiale n'est utile parce que c'est théorique
- d) La théorie et la pratique doivent toujours s'accompagner mutuellement
- e) On s'approprie son savoir enseignant en réfléchissant sur sa propre pratique
- f) Le rôle de l'enseignant se limite à l'enseignement de ses élèves
- g) La formation initiale doit faire plus de place à l'expérience car elle est à la fois théorie et pratique
- h) Les stages représentent une bonne occasion d'appliquer les théories présentées en cours
- i) L'enseignant professionnel n'a pas besoin des autres enseignants pour réussir dans son travail
- j) Un enseignant compétent est celui qui sait mobiliser ses connaissances théoriques pour expliciter sa pratique

2. Vos priorités en termes de capacités à posséder et/ou à mettre en œuvre dans l'acte d'enseigner

Dans votre pratique d'enseignant, quelles capacités jugez-vous les plus centrales, les plus importantes à posséder et/ou à mettre en œuvre ? Classer les capacités suivantes de la plus centrale (1) à la moins centrale (6).

- a) La maîtrise des savoirs à transmettre (de nature disciplinaire, en relation avec les matières enseignées)
- b) La maîtrise des savoir-faire et techniques pédagogiques (qui touchent à la manière de transmettre le savoir)

- c) Sa propre personnalité, son savoir-être, ses attitudes personnelles (ses compétences personnelles et relationnelles)
- d) La réflexion sur sa pratique d'enseignant, la remise en cause de son travail, la prise de recul
- e) Ses expériences passées, ses savoirs pratiques, acquis par expérience
- f) Sa vision critique du système scolaire

3. Votre attitude concernant le travail en équipe

Pouvez-vous estimer le nombre d'heures par semaine que vous passez aux tâches suivantes :

- a) Préparation de cours et correction de devoirs d'élèves
- b) Animation d'activités parascolaires
- c) Travail avec des collègues (hors classe)

Au cours de cette année scolaire, avez-vous travaillé (très souvent, assez souvent, occasionnellement, jamais) avec des collègues sur les objectifs suivants :

- a) Questions pédagogiques (contenu de cours, méthodes, évaluation, etc...)
- b) Questions disciplinaires
- c) Conditions matérielles de travail
- d) Autres (à spécifier)

Merci de votre collaboration

ANNEXE 3

Méthode simple pour " observer " et analyser ses pratiques

1. **Pour analyser la situation professionnelle de " conduite d'un groupe en formation " par exemple ; il convient de :**
 - faire observer par un tiers son action pédagogique
 - utiliser un outil simple d'aide au recueil d'information en situation d'observation :

GRILLE D'OBSERVATION D'UNE SEANCE

Thème de la séance :

Filière :

Nombre d'élèves :

Classe :

Date :

Durée :

PREPARER	REALISER			EVALUER
	Enseigner	Communiquer	Faire apprendre	
Cours situé dans une progression pertinente Elaboration du contenu : source (adéquate au niveau requis, actualité, diversification), structuration (cohérence par rapport aux objectifs) Moyens pédagogiques adaptés à la situation prévue	Connaissances scientifiques et Techniques exactes Contenu adapté au niveau requis Mise en évidence des notions essentielles Plan équilibré Conduite dynamique Gestion du temps maîtrisée	Langage clair et adapté Ecoute positive Valorisation des interventions Adaptation du discours à la situation (questions, obstacles, imprévus ...)	Stimulation, structuration, contrôle de l'activité des élèves Maîtrise des moyens pédagogiques Adaptation des techniques pédagogiques (en particulier, aide à la prise de notes)	Contrôle : - de la compréhension - de l'atteinte des objectifs - des acquis Evaluation des productions, des acquis

Source: Site TUTAC (TUTorat des Agents Contractuels enseignants et formateurs)
<http://www.chlorofil.fr/memento/section3/mettre/s32f1som.htm>

2. Outil d'analyse de " sa " pratique quotidienne.

Il s'agit d'identifier les principales réussites et difficultés rencontrées par exemple repérer avec précision les différentes composantes de l'action de conduire un groupe en formation (s'aider des tableaux suivants)

PREPARER UNE SEANCE

Difficultés :

Réussites :

REALISER UNE SEANCE

Transmettre des connaissances (apporter les contenus...)

Difficultés :

Réussites :

Organiser les (l')apprentissages (choisir des methodes...)

Difficultés :

Réussites :

Communiquer, (" gerer " la relation pedagogique...)

Difficultés :

Réussites :

EVALUER UNE SEANCE

Difficultés :

Réussites :

Source: Site TUTAC (TUTorat des Agents Contractuels enseignants et formateurs)
<http://www.chlorofil.fr/memento/section3/mettre/s32f1som.htm>

ANNEXE 4

GRILLE D'OBSERVATION D'UNE SEANCE

Titre de la leçon :

Nombre d'élèves :

Classe :

Date : **Durée :**

Réalisation d'une séance	
Enseigner <ul style="list-style-type: none">- Connaissances exactes- Contenu adapté au niveau requis- Notions essentielles mises en évidence- Plan équilibré- Conduite dynamique- Gestion du temps maîtrisée	<ul style="list-style-type: none">-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5
Communiquer <ul style="list-style-type: none">- Langage clair et adapté- Ecoute positive- Valorisation des interventions- Adaptation du discours à la situation	<ul style="list-style-type: none">-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5
Faire apprendre <ul style="list-style-type: none">- Stimulation, contrôle des activités des élèves- Maîtrise des moyens pédagogiques- Adaptation des techniques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5-1 2 3 4 5

Grille d'observation adaptée à partir de la grille d'observation TUTAC

ANNEXE 5

Modèle d'analyse réflexive en résumé (inspiré de Wellington(1991))

1-J'OBSERVE

- **Je note ce qui me frappe ou ce qui me semble important sur les: (suggestions)**

- . relations avec les élèves et gestion de classe;
- . méthodes ou stratégies d'enseignement;
- . stratégies d'apprentissage des élèves;
- . ressources didactiques et contenus de matières;
- . attitudes personnelles et professionnelles;
- . valeurs et les convictions pédagogiques.

2-J'ANALYSE

- **J'essaie de trouver la signification de ces observations pour moi en tant que stagiaire:**

- . Je classe ces informations en les identifiant et en les nommant.
- . J'explique pourquoi elles m'ont frappé ou m'ont semblé importantes.
- . J'essaie de détecter quels sont les forces et les points à améliorer de ces observations par rapport à ma pratique.
- . Je fais des liens avec les pratiques ou les théories valides et généralement en usage dans la profession :

- **en faisant une recherche de documentation sur des questions ou des hypothèses soulevées à propos des points forts et des points à améliorer:**

- . par des lectures ou en révisant mes notes des cours de l'université;
- . en discutant avec l'enseignant ou l'enseignante responsable de stage;
- . en discutant avec la.le superviseur.e. de l'université

3-JE FAIS UNE SYNTHÈSE INTÉGRÉE

- **J'écris cette synthèse intégrée en vue de la communiquer à la.au superviseur.e. Elle comporte les aspects suivants:**

- .Quels sont les points forts que je veux conserver et pourquoi ?
- . Comment je vais les intégrer dans ma pratique ?
- . Quels sont les points à améliorer ?
- . Pourquoi les changer ?
- . Comment je vais m'y prendre pour les changer, *vers un agir plus expérimenté?*

Source: Desjardins Richard
<http://www.umoncton.ca/leprof/modèleanalyseréflexive.htm>

ANNEXE 6

Résultats de questionnaire

1. Vos opinions personnelles sur la formation professionnelle et la pratique réflexive

En vous servant de l'échelle ci-dessous, indiquez combien vous êtes en accord ou en désaccord avec ces déclarations au sujet de la formation professionnelle des enseignants et la pratique réflexive

Fortement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Fortement en accord
A	B	C	D	E	F

- a) L'essentiel de la compétence professionnelle s'acquiert à l'institut de formation
- b) L'enseignant ne doit pas interférer dans la gestion de l'école ni dans la politique éducative du pays
- c) Aucun élément de la formation initiale n'est utile parce que c'est théorique
- d) La théorie et la pratique doivent toujours s'accompagner mutuellement
- e) On s'approprie son savoir enseignant en réfléchissant sur sa propre pratique
- f) Le rôle de l'enseignant se limite à l'enseignement de ses élèves
- g) La formation initiale doit faire plus de place à l'expérience car elle est à la fois théorie et pratique
- h) Les stages représentent une bonne occasion d'appliquer les théories présentées en cours
- i) L'enseignant professionnel n'a pas besoin des autres enseignants pour réussir dans son travail
- j) Un enseignant compétent est celui qui sait mobiliser ses connaissances théoriques pour expliciter sa pratique

	Fortement en désaccord A	Moyennement en désaccord B	Légèrement en désaccord C	Légèrement en accord D	Moyennement en accord E	Fortement en accord F
a	0	4	6	14	10	10
b	4	5	6	5	14	10
c	28	0	1	13	2	0
d	0	0	4	0	4	36
e	0	4	4	12	16	8
f	10	0	6	4	22	2
g	0	0	4	14	0	26
h	0	0	6	0	11	27
i	2	4	6	6	10	16
j	0	0	0	4	6	34

Tableau 1: Opinions personnelles sur la formation professionnelle et la pratique réflexive

2. Vos priorités en termes de capacités à posséder et/ou à mettre en œuvre dans l'acte d'enseigner

Dans votre pratique d'enseignant, quelles capacités jugez-vous les plus centrales, les plus importantes à posséder et/ou à mettre en œuvre ? Classer les capacités suivantes de la plus centrale (1) à la moins centrale (6).

a- La maîtrise des savoirs à transmettre
b- La maîtrise des savoir-faire et techniques pédagogiques
c- Sa propre personnalité, son savoir-être, ses attitudes personnelles
d- La réflexion sur sa pratique d'enseignant, la remise en cause de son travail, la prise de recul
e- Ses expériences passées, ses savoirs pratiques, acquis par expérience
f- Sa vision critique du système scolaire

	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème
a	30,88% (21)	48,52% (33)	0% (0)	8,82% (6)	0% (0)	11,78% (8)
b	50% (34)	27,94% (19)	13,23% (9)	0% (0)	8,83% (6)	0% (0)
c	0% (0)	8,82% (6)	32,35% (22)	26,47% (18)	2,95% (2)	29,41% (20)
d	8,83% (6)	13,23% (9)	11,78% (8)	23,52% (16)	27,94% (19)	14,70% (10)
e	8,83% (6)	2,95% (2)	23,52% (16)	32,35% (22)	17,65% (12)	14,70% (10)
f	0% (0)	7,35% (5)	0% (0)	19,12% (13)	10,29% (7)	63,24% (43)

3. Votre attitude concernant le travail en équipe

- Pouvez-vous estimer le nombre d'heures par semaine que vous passez aux tâches suivantes :

- a) Préparation de cours et correction de devoirs d'élèves
- b) Animation d'activités parascolaires
- c) Travail avec des collègues (hors classe)

Nombre d'heures par semaine	0h	1h-2h	3h-4h	5h-6h	7h-8h	9h-10h	11h-15h
Préparation de cours et correction de devoirs d'élèves	0% 0	0% 0	0% 0	16,17% 11	25% 17	7,35% 5	51,48% 35
Animation d'activités parascolaires	70,58% 48	25% 17	0% 0	4,42% 3	0% 0	0% 0	0% 0
travail avec des collègues (hors classe)	16,17% 11	82,36% 56	1,47% 1	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0

- Au cours de cette année scolaire, avez-vous travaillé avec des collègues sur les objectifs suivants :

- d) Questions pédagogiques (contenu de cours, méthodes, évaluation, etc...)
- e) Questions disciplinaires
- f) Conditions matérielles de travail
- g) Autres (à spécifier)

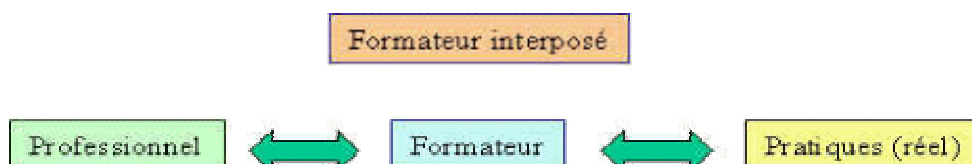
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Jamais
Questions Pédagogiques	8,82% 6	14,70% 10	19,11% 13	57,37% 39
Questions disciplinaires	0% 0	2,94% 2	16,18% 11	80,88% 55
Conditions matérielles de travail	0% 0	0% 0	48,52% 33	51,48% 35
Autres	0% 0	0% 0	8,82% 6	91,18% 62

ANNEXE 7

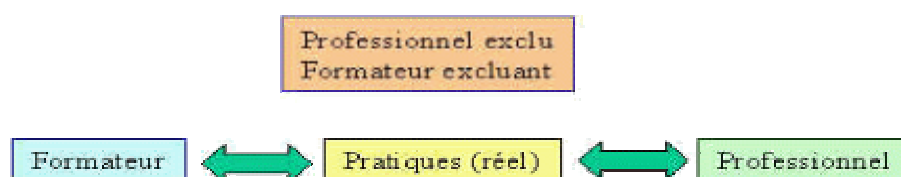
"Compagnon réflexif"

Pour aider un enseignant à analyser ses pratiques, le formateur peut adopter différentes positions (postures) vis-à-vis de celui qu'il veut accompagner.

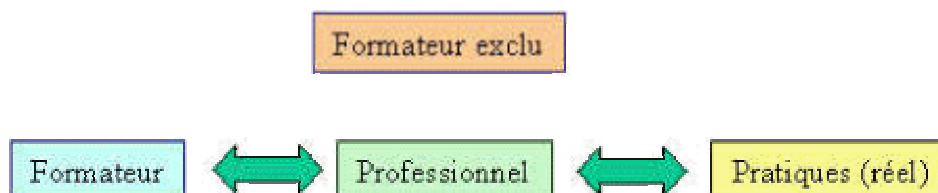
- Le formateur s'interpose entre l'enseignant et sa pratique il le conseille, il lui propose des recettes, des façons de faire plus adaptées à la situation (formateur interposé).



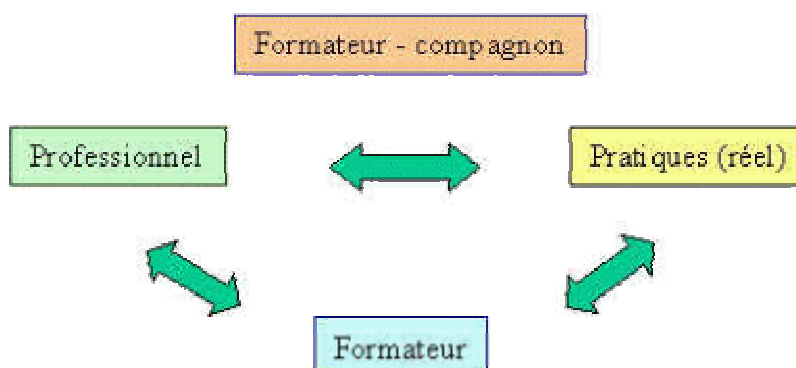
- Le formateur exclut l'enseignant en proposant des manières de faire à partir uniquement de l'observation des pratiques de l'enseignant (enseignant exclu, formateur exclu).



- Le formateur s'exclut de la situation vécue par l'enseignant, il s'en retire en constatant par exemple que celle-ci lui est étrangère et en considérant que l'enseignant connaît ses limites et ses forces et que c'est à lui que revient uniquement d'analyser la situation pour choisir les comportements adéquats (formateur exclu).



- Le formateur accompagne l'enseignant dans l'analyse de ses pratiques sans s'interposer entre celles-ci et l'enseignant. Il aide l'enseignant à prendre du recul, à analyser ses pratiques en vue de découvrir les solutions les plus adéquates (formateur compagnon).



Source: Programme Comenius

http://www.det.fundp.ac.be/cefope/ressources/reflexivite/miseenoeuvre.html#Positionnementdu_formateur

ANNEXE 8

Le Portfolio Professionnel

- ***Quel est le contenu du portfolio à la fin de la première année?***

Tout ce qui a compté sur le plan de la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit d'écrire sur ce qu'on pense, sur ce qu'on voit, sur ce qu'on vit ... sur ce qu'on veut devenir.

- **Réflexions et écrits personnels relatifs à l'école et au métier d'enseignant**

Ex: missions de l'école, fonctions et rôles de l'enseignant, modèles d'enseignant et compétences professionnelles, choix et valeurs en matière d'enseignement, etc...

- **Analyses des activités de formation les plus marquantes** sur le plan de la construction de son identité professionnelle - les **stages** en particulier : observations, activités menées, rapport de stage, bilans personnels; une réflexion sur son **évolution professionnelle** et les **objectifs** à poursuivre

- **Travaux les plus significatifs de l'étudiant** sur le plan de son développement professionnel accompagnés d'une réflexion sur les apports de ces travaux au niveau de son **identité professionnelle**

- **Comptes-rendus de lectures** – autres sources ou **démarches personnelles de formation**

- ***Quelle est la démarche d'élaboration de ce dossier ?***

- **Garder traces** tout au long de sa formation, des travaux et expériences les plus marquants issus des cours, des travaux et des stages

- **Sélectionner**: Choisir ceux qui illustrent le mieux le parcours de la construction des compétences professionnelles et de l'identité professionnelle En choisissant d'y inclure ou non un document, il incite à réfléchir aux points forts du parcours de formation et d'en éclairer la portée

- **Analyser**: Exprimer, élaborer et écrire une réflexion personnelle sur chaque document proposé. Chaque document présenté doit avoir une portée en termes de développement professionnel ou d'identité professionnelle personnelle et cette portée doit être exprimée, analysée. Pas de documents sans analyse ou réflexion personnelle

- **Intégrer** ces différents apprentissages et expériences vécues aux objectifs de la formation Faire des liens entre les apprentissages, entre les différents lieux, aspects ou volets de la formation, entre la théorie et la pratique. Eviter la simple juxtaposition

- ***Quelle évaluation ?***

- **Une évaluation formative**:

- des textes écrits au fil de la formation

- du portfolio en construction

- **Une évaluation sommative**: support également de l'examen oral

- ***Quelles critères d'évaluation?*** (L. Belair)

- **Pertinence** : Respect des consignes – Complet - ...

- **Cohérence** : Organisation du dossier, de la réflexion – Articulation des éléments présentés

- **Précision** : Clarté – Concision – Précision de la réflexion - ...

- **Profondeur** : Réflexion riche et variée – Réinvestissement des concepts du cours - ...

- **Autonomie** : Réflexion personnelle – Choix des ressources utilisées – Initiative - ...

- **Originalité** : Apport d'idées personnelles originales – Créativité – Personnalisation du dossier

- **Langue** : Vocabulaire – Expression écrite – Orthographe - ...

Source: Les ateliers pédagogiques du Pôle mosan: compte rendu de Mme Polet
<http://www.polemosan.be>

La formation initiale des professeurs de collège à Madagascar revisitée

Cas des professeurs d'anglais

Nombre de pages: 86 pages

Nombre de tableaux: 7

Nombre de schémas: 7

Résumé:

Ce travail de recherche a pour objectif de déterminer quel dispositif de formation initiale mettre en place pour permettre au futur professeur d'anglais de collège malgache d'exercer son métier en véritable professionnel.

Une revue de la littérature nous a permis d'explorer les travaux déjà effectués dans le domaine de la formation initiale au niveau international. De plus, une analyse du dispositif de formation qui prévaut à l'INFP – l'unique institution publique de formation initiale de professeurs de collège à Madagascar – ainsi qu'une analyse de la pratique des professeurs formés dans cette institution ont révélé les faiblesses du dispositif.

Ces constatations ont mis en exergue la nécessité d'une démarche basée sur l'analyse de la pratique, une approche qui permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en réfléchissant sur l'action et dans l'action; un dispositif qui s'appuie sur les principes de formation-action

Mots clés: Professionnalisation, formation-action, intégration théorie et pratique, analyse de pratique, praticien réflexif, travail en équipe, promotion du multilinguisme, évaluation.

Abstract:

This work seeks to assess what training mechanism is likely to help train professionally-competent junior high school teachers of English in Madagascar.

A review of the literature allowed us to explore what has been said about pre-service teacher training at an international level. Besides, an analysis of the training mechanism at INFP – the only public pre-service training institution in Madagascar – as well as an analysis of the practice of some teachers trained in this institution has revealed the weaknesses of the mechanism.

The findings have highlighted the necessity of an approach based on the analysis of the practice, an approach that allows teachers to analyze and evaluate their teaching through a reflection in action and on their action; a mechanism based on the principles of action-learning.

Keywords: Professionalization, action-learning, integrating theory and practice, practice analysis, reflexive practitioner, team work, promotion of multilingualism, evaluation.