

Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
en Langue Française
Option : Didactique de la Langue

La formation des enseignants : théorie et pratique face à l'échec scolaire – Cas des PEM –

Présentée et soutenue publiquement par :
M. LABANE Mohamed El Bachir

Devant le jury composé de :

Mme. DELLALOU Nouèl	Pre	Université d'Oran 2	Présidente
Mme. BOUAYED-HAMIDOU Nabila	Pre	Université d'Oran 2	Rapporteur
Mme. BELKHITER Soraya	MCA	Université d'Oran 2	Co-Rapporteur
Mme. AIT YALA Ouardia	MCA	Université de Saïda	Examinatrice
Mme. BENSEKAT Malika	Pre	Université de Mostaganem	Examinatrice
Mme. LAZOUNI Fatima Zohra	MCA	Université de Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire : 2025 / 2026



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
en Langue Française
Option : Didactique de la Langue

La formation des enseignants : théorie et pratique face à l'échec scolaire – Cas des PEM –

Présentée et soutenue publiquement par :
M. LABANE Mohamed El Bachir

Devant le jury composé de :

Mme. DELLALOU Nouèl	Pre	Université d'Oran 2	Présidente
Mme. BOUAYED-HAMIDOU Nabila	Pre	Université d'Oran 2	Rapporteur
Mme. BELKHITER Soraya	MCA	Université d'Oran 2	Co-Rapporteur
Mme. AIT YALA Ouardia	MCA	Université de Saïda	Examinatrice
Mme. BENSEKAT Malika	Pre	Université de Mostaganem	Examinatrice
Mme. LAZOUNI Fatima Zohra	MCA	Université de Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire : 2025 / 2026

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à Mme BOUAYED- HAMIDOU Nabila de m'avoir accompagné jusqu'au terme de ce long périple, et Ô combien laborieux ! Qu'elle trouve, ici, l'expression d'un respect et d'une gratitude indéfectibles.

Je profite de cette occasion pour remercier Mlle BELKHITER Soraya ma co-directrice de thèse.

Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

Mes remerciements s'adressent aussi au personnel du service statistiques de la direction de l'Éducation de la wilaya de Saïda.

Dédicaces

À toutes les personnes si chères à mon cœur !

Sommaire

Remerciements iii

Dédicaces iv

Sommaire v

Liste des tableaux vi

Liste de figures xii

Introduction 14

Partie I - Fondements historiques, institutionnels et méthodologiques 20

Chapitre 1 – Rétrospective du système éducatif 1962-2020 et contextualisation 21

Chapitre 2 – Méthodologie et curation des données 65

Partie II - La formation initiale entre intentions formatives et expériences vécues 112

Chapitre 3 – Formation initiale des enseignants de FLE entre prescrit et réel 113

Chapitre 4 – D'étudiant-professeur à enseignant néophyte : quels parcours de formation ? 174

Partie III - Dynamiques professionnelles : entre pratiques, réformes et résistances 230

Chapitre 5 – Pratiques enseignantes et formation continue : entre injonctions et ajustements 231

Chapitre 6 – Échec scolaire et réformes 276

Conclusion 313

Bibliographie 319

Annexes 337

Table des matières 370

Liste des tableaux

Tableau 1. 1 : Développement des infrastructures 1962-2011 (Office National des Statistiques, s.d.) 25
Tableau 1. 2 : Évolution des effectifs scolarisés (Office National des Statiques, 2014).....25
Tableau 1. 3 : Évolution du taux de scolarisation obligatoire de 1966 à 2008 (Commission Population et Besoins Sociaux, 1995) 26
Tableau 1. 4 : Taux de scolarisation cycles post-obligatoire, selon les tranches d'âge (CPBS, 1995) 27
Tableau 1. 5 : Évolution de l'effectif enseignant 1962-2011 (O.N.S, s.d.).....31
Tableau 1. 6 : Répartition de la formation de PES et de PET entre les structures spécialisées 1992-1993 (CPBS, 1995).....36
Tableau 1. 7 : Répartition du volume horaire - Formation des Maitres d'Enseignement Fondamental (CPBS, 1995).....39
Tableau 1. 8 : Répartition du volume horaire - formation des Professeurs d'Enseignement Fondamental (CPBS, 1995).....40
Tableau 1. 9 : Nombre des diplômés de l'ENS juin 2002 / juin 2011 (INRE, 2012, p. 12) 55
Tableau 1. 10 : Nombre des enseignants diplômés des IFPM 2005/2011 (INRE, 2012, p. 14)....56
Tableau 1. 11 : Extrait de l'arrêté interministériel de 2016 fixant la liste des diplômes requis pour le recrutement et la promotion dans certains grades spécifiques de l'éducation nationale 57
Tableau 1. 12 : Statistiques du personnel enseignant en poste dans la wilaya de Saïda selon la nature du diplôme 58
Tableau 1. 13 : Modules, volume horaire, durée tels que fixés par l'arrêté interministériel correspondant au 24 août 2015.....61
Tableau 1. 14 : Modules, volume horaire, durée appliqués par le ministère de l'éducation Nationale (MEN).....61
Tableau 2. 1 : Architecture conceptuelle et hypothétique de la thèse 66
Tableau 2. 2 : Échantillonnage de la population interrogée 70
Tableau 2. 3 : Thématiques explorées et nombre de questions par public enquêté.....72
Tableau 2. 4 : Répartition des rubriques des questionnaires selon les catégories de participants.74
Tableau 2. 5 : Exemple d'une question fermée à échelle ordinale d'évaluation 75
Tableau 2. 6 : Exemple d'une question à échelle de Likert 77

Tableau 2. 7 : Exemple 1 d'une question fermée à choix multiples 80
Tableau 2. 8 : Exemple 2 d'une question fermée à choix multiples 81
Tableau 2. 9 : Système d'indexation des répondants utilisé dans l'analyse des données.....87
Tableau 2. 10 : Exemple d'un codage de variables factuelles sur SPSS.....88
Tableau 2. 11 : Exemple du codage d'une question fermée binaire sur SPSS 88
Tableau 2. 12 : Exemple du codage d'une question à échelle ordinale et à échelle de Likert sur SPSS 88
Tableau 2. 13 : Exemple du codage d'une question à choix multiples sur SPSS 89
Tableau 2. 14 : Résultats des tests de fiabilité Alpha de Cronbach réalisés sur SPSS v.26.....94
Tableau 2. 15 : Exemple de recatégorisation des formats de réponse sous le libellé « formation à la conception de fiches pédagogiques » 98
Tableau 3. 1 : Différences entre enseignant et formateur (Perrenoud, 2001, p. 173).....122
Tableau 3. 2 : Comparatif des dispositifs de formation initiale des PEM de français à l'ENS (ancienne et nouvelle maquettes) 140
Tableau 3. 3 : Formateurs ENS - Résultats des réponses à l'item « qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ? » 145
Tableau 3. 4 : Enseignants universitaires - Résultats des réponses à l'tem « qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ? » 146
Tableau 3. 5 : PEM - Résultats des réponses à l'item « qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ? » 150
Tableau 3. 6 : Retours des enquêtés sur la capacité de leur formation initiale à préparer suffisamment au métier d'enseignant.....152
Tableau 3. 7 : Retours croisés sur la licence en langue française comme formation à l'enseignement 153
Tableau 3. 8 : Retours sur l'efficacité de la formation initiale à préparer à la gestion des classes à grands effectifs. 154
Tableau 3. 9 : Retours des enquêtés sur la prise en compte de la conception de fiches pédagogiques dans leur formation initiale.....155
Tableau 3. 10 : Retours des enquêtés sur la prise en compte de la méthodologie de l'évaluation dans leur formation initiale.....156
Tableau 3. 11 : Retours des répondants sur la préparation à l'exploitation des grilles d'évaluation dans la formation initiale 157
Tableau 3. 12 : Retours des répondants sur l'intégration du compte rendu d'expression écrite dans la formation initiale 158

Tableau 3. 13 : Retours des participants sur la préparation à l'usage des signes conventionnels lors de la correction d'expression écrite.....159
Tableau 3. 14 : Retours sur la préparation à la mise en œuvre de l'APC en formation initiale...160
Tableau 3. 15 : Retours sur la préparation effective à l'utilisation pédagogique des TICE dans la formation initiale 161
Tableau 3. 16 : Retours des enquêtés sur l'équilibre théorie/pratique dans la formation au sein des ENS.....162
Tableau 3. 17 : Retours des formateurs ENS sur les 90 heures dédiées au stage en fin de cursus 163
Tableau 3. 18 : Retours des répondants sur la finalité des cours de TICE dans la formation initiale 164
Tableau 3. 19 : Retours des formateurs ENS sur l'adéquation de la formation avec la nouvelle réforme.....164
Tableau 3. 20 : Retours de formateurs ENS sur la modification effective des contenus dans le nouveau programme pédagogique.....165
Tableau 3. 21 : Retours des formateurs ENS sur l'harmonisation des contenus à enseigner d'une École à une autre.....165
Tableau 3. 22 : Retours des formateurs quant à l'absence de refonte sérieuse de la formation depuis plusieurs décennies 166
Tableau 3. 23 : Retours des formateurs ENS sur le caractère qualifiant de la formation dispensée pour l'enseignement 167
Tableau 3. 24 : Retours des formateurs ENS concernant l'étudiant-professeur 168
Tableau 3. 25 : Retours des sortants ENS sur leur propre apprentissage 169
Tableau 3. 26 : Retours des sortants ENS sur le contenu de la formation.....170
Tableau 3. 27 : Retours des sortants ENS sur la posture pédagogique de leurs formateurs.....171
Tableau 3. 28 : Retours des licenciés en langue française sur leur propre apprentissage 172
Tableau 4. 1 : Appréciation de l'implication des formateurs ENS dans le suivi des stages.....187
Tableau 4. 2 : Appréciation de l'engagement du tuteur dans son rôle d'accompagnement 188
Tableau 4. 3 : Conduite effective des entretiens clés du tutorat selon les répondants.....189
Tableau 4. 4 : Suivi individualisé des étudiants-professeurs par le tuteur. Perception des formateurs 191
Tableau 4. 5 : Suivi actif des trois phases du stage par le tuteur selon les formateurs et sortants ENS.....192
Tableau 4. 6 : Représentation du profil professionnel du professeur d'application 193

Tableau 4. 7 : Capacité du professeur d'application à répondre aux besoins du stagiaire 194
Tableau 4. 8 : Structuration pédagogique des interventions du professeur d'application.....195
Tableau 4. 9 : Partage des connaissances et du savoir-faire par le professeur d'application 196
Tableau 4. 10 : Pilotage des entretiens de suivi par le professeur d'application et la place accordée à la félicitation 197
Tableau 4. 11 : Identification des situations de travail formatrices par le professeur d'application 198
Tableau 4. 12 : Identification des compétences à maîtriser par l'étudiant-professeur 199
Tableau 4. 13 : Capacité du professeur d'application à formuler la critique de manière constructive 200
Tableau 4. 14 : Si le professeur d'application effectue des débriefings post-leçons 201
Tableau 4. 15 : Suivi individuel assuré par le tuteur et le professeur d'application.....202
Tableau 4. 16 : Retours sur le stage d'observation. Implication du stagiaire et clarté des objectifs 203
Tableau 4. 17 : Implication du stagiaire dans la conception et la conduite de cours durant le stage intégré 204
Tableau 4. 18 : Le stage bloqué comme unique période d'implication effective du stagiaire 205
Tableau 4. 19 : Si le stagiaire est livré à lui-même jusqu'à la phase du stage bloqué 206
Tableau 4. 20 : Si la licence LMD propose des stages pratiques durant la formation 208
Tableau 4. 21 : Si les PEM ont effectué des stages-pratiques durant leur formation intiale.....209
Tableau 4. 22 : Retours des PEM sur l'efficacité des stages 210
Tableau 4. 23 : Retours des PEM sur l'existence d'un dispositif de soutien à l'entrée dans le métier 223
Tableau 4. 24 : Appréciation des PEM concernant le dispositif d'accompagnement.....225
Tableau 5. 1 : Finalités de l'évaluation pédagogique selon les PEM 245
Tableau 5. 2 : Finalités de l'évaluation pédagogique selon les enseignants universitaires 247
Tableau 5. 3 : Perception de l'évaluation formative par les professeurs de l'enseignement moyen 248
Tableau 5. 4 : Usage des grilles d'auto-évaluation par les professeurs de l'enseignement moyen 249
Tableau 5. 5: Si les professeurs de l'enseignement moyen appliquent l'évaluation diagnostique 250
Tableau 5. 6 : Moment déclaré de mise en œuvre de l'évaluation diagnostique (PEM) 251

Tableau 5. 7 : Recours à l'autocorrection dans les pratiques d'expression écrite selon les PEM 252
Tableau 5. 8 : Pratiques déclarées en matière de correction codée chez les PEM 252
Tableau 5. 9 : Répartition des professeurs de l'enseignement moyen selon le degré de précision des signes fournis.....253
Tableau 5. 10 : Signes conventionnels (code de correction) utilisés par les PEM lors de la correction de la production écrite (extrait) 255
Tableau 5. 11 : L'importance de l'utilisation des signes conventionnels harmonisés lors de la correction des expressions écrites des apprenants.....257
Tableau 5. 12 : PEM - Existence déclarée d'une formation continue depuis l'entrée dans le métier 268
Tableau 5. 13 : Périodicité déclarée de la formation continue - PEM ayant répondu « Oui ».....268
Tableau 5. 14 : Modalités déclarées de la formation continue - PEM ayant répondu « Oui ».....269
Tableau 5. 15 : Perception de l'efficience de la formation continue par les professeurs de l'enseignement moyen 270
Tableau 5. 16 : Retours des PEM sur le rôle du professeur-formateur dans la formation continue 271
Tableau 5. 17 : Retours des PEM sur le rôle de l'inspecteur dans la formation continue 273
Tableau 6. 1 : Retours des enquêtés sur le lien entre l'échec scolaire et la présence sur le terrain d'enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante.....297
Tableau 6. 2 : Retours des enquêtés sur l'application effective des textes de la nouvelle réforme sur le terrain.....299
Tableau 6. 3 : Retours des enquêtés sur la cohérence entre la réforme mise en place et les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants.....300
Tableau 6. 4 : Retours des formateurs ENS sur la pertinence de la formation initiale par rapport aux attentes du terrain.....301
Tableau 6. 5 : Répartition des réponses des formateurs ENS sur les parties les moins indispensables à la formation.....303
Tableau 6. 6 : Répartition des réponses des formateurs ENS sur les parties à voir plus développées dans la formation 305
Tableau 6. 7 : Retours des licenciés en langue française sur le désir d'exercer ou non le métier d'enseignant 306
Tableau 6. 8 : Retour des licenciés, ayant exprimé le souhait de devenir enseignant, sur le degré de leur préparation au métier.....307

Tableau 6. 9 : Besoin exprimé par les licenciés en langue française d'une formation qualifiante et professionnalisante 308
Tableau 6. 10 : Appréciation des licenciés en langue française quant à la durée de formation nécessaire pour devenir enseignant 308
Tableau 6. 11 : Avis des enseignants universitaires sur l'opportunité de donner une vocation professionnalisante à la licence en langue française 309

Liste de figures

Fig. 1. 1 : Évolution de l'effectif enseignant 1962-2011 (O.N.S, s.d.) 31
Fig. 1. 2 : Structure de l'Enseignement Fondamental (UNESCO-IBE, 2006, p. 11) 49
Fig. 2. 1 : Jeu de données représenté en variables numériques, extrait du logiciel SPSS v.26 89
Fig. 2. 2 : Jeu de données représentant les libellés des valeurs numériques, extrait du logiciel SPSS v.2 90
Fig. 2. 3 : Jeu de variables extrait du questionnaire adressé aux formateurs de l'ENS - SPSS v.26 91
Fig. 2. 4 : Formateurs ENS - ÂGE 101
Fig. 2. 5 : Enseignants universitaires - Âge 101
Fig. 2. 6 : Formateurs ENS - Sexe 102
Fig. 2. 7 : Enseignants universitaires - Sexe 102
Fig. 2. 8 : Formateurs ENS - Lieu de formation initiale 103
Fig. 2. 9 : Enseignants universitaires - Lieu de formation 103
Fig. 2. 10 : Formateur ENS - Grade 104
Fig. 2. 11 : Enseignants universitaire - Grade 104
Fig. 2. 12 : Formateurs ENS - Expérience 105
Fig. 2. 13 : Enseignants universitaires - Expérience 105
Fig. 2. 14 : Sortants ENS - Établissement de formation 106
Fig. 2. 15 : Sortants ENS - Année de promotion 106
Fig. 2. 16 : Licenciés en langue française - Établissement 107
Fig. 2. 17 : PEM - Âge 108
Fig. 2. 18 : PEM - Sexe 108
Fig. 2. 19 : Lieu de formation initiale 109
Fig. 2. 20 : PEM - Expérience 109
Fig. 2. 21 : PEM - Diplôme 110
Fig. 3. 1 : Dynamique du champ pédagogique selon Fabre (*ibid.*, p. 121) 116

Introduction

Qu'entend Freud par « métier impossible » que celui d'enseignant ? Comprendre la portée de cette expression, c'est être conscient qu'il ne s'agit en aucun cas d'un art, d'un simple don ou d'une vocation. Enseigner est une profession qui requiert des compétences nombreuses et complexes, construites lors d'une formation initiale de pointe, affinées, enrichies au fil des ans par une formation continue et par l'expérience pratique. Fonctionnant selon le paradigme pratique/théorie/pratique (De Ketele, 2012) où l'enseignant pourra développer une posture réflexive et approfondie de son métier, cette formation ne saurait se limiter à un compagnonnage ou des enseignements purement théoriques. Celle-ci est censée préparer au mieux les professeurs en devenir à la diversité de leurs missions, car on exige beaucoup de l'enseignant du XXIe siècle. Il doit non seulement maîtriser sa ou ses disciplines et ses pratiques pédagogiques, mais également savoir utiliser les technologies numériques, prévenir et gérer les conflits, connaître les enjeux de la scolarisation des apprenants en situation de handicap, disposer d'un arsenal de méthodes et de stratégies d'enseignement afin de relever les défis inhérents à sa mission.

À l'évidence, il est primordial de saisir l'étendue de ce métier qui allie savoir à enseigner, savoir enseigner, savoir-faire, savoir être, savoir agir, agir professionnel, lesquels répondent, d'une part, aux attentes de l'apprenant, et de l'autre, traduisent de manière tangible l'évolution de la société. En d'autres termes, exercer cette profession ne s'improvise pas.

C'est dans cette perspective que le ministère de l'Éducation nationale algérien, afin de garantir le succès de la réforme engagée, a imposé la formation d'un enseignant capable de contribuer à l'efficience d'un système éducatif jusque-là très décrié. Les propos de Philippe Meirieu illustrent bien cette problématique « L'école fait des réformes, la médecine fait des progrès », rappelant que les refontes éducatives peinent à produire les résultats escomptés contrairement au secteur médical.

Ces exigences croissantes se heurtent à une réalité marquée par une crise profonde du système scolaire. Invitée de la rédaction de la Chaîne 3 en 2015, la ministre de l'Éducation nationale, s'appuyant sur une étude réalisée en 2013 par la direction de l'évaluation et de la prospective, a dénoncé l'ampleur de l'échec scolaire, évoquant un taux d'échec alarmant de 96 %. En effet, les données révèlent que *«* sur 1000 enfants qui entrent en 1re année primaire, 657 arrivent en 5e année, 550 en 1re AM, 397 en 4e AM, 150 en 1re AS et seuls 41 élèves finissent par avoir le baccalauréat *»* (Iddir, 2015, p. 5). En parallèle, le recours massif aux cours particuliers, qui touche même les plus jeunes « 1 élève sur 2 au primaire suit des cours particuliers » (Hakem, 2015, pp. 5-6), traduit une perte de confiance dans l'école publique, perçue comme incapable de répondre aux besoins des élèves.

Dans de telles circonstances, crier haro sur l'apprenant et le considérer comme l'unique responsable de la situation, sous prétexte qu'il se désintéresse des études, est foncièrement caduc. Il va sans dire que ce taux d'échec scolaire, dont les proportions sont alarmantes et révélatrices de défaillances indéniables, discrédite tous les maillons de la chaine d'une situation d'enseignement/apprentissage à savoir : apprenant, référentiel de compétences, curricula, et particulièrement l'enseignant en tant que professionnel ainsi que les dispositifs de sa formation.

À ce propos, il convient de souligner que la préparation pédagogique des enseignants en Algérie a toujours été assurée, après les Écoles Normales, par les Instituts de Technologie et de l'Éducation, à une certaine période, et les Écoles Normales Supérieures jusqu'à présent.

Or, avec la montée en puissance de l'idée de professionnalisation du métier d'enseignant, en particulier celui du FLE, il n'est plus question de réduire l'enseignement de la langue à l'acquisition de règles grammaticales ou à la seule fréquentation des textes littéraires. Il s'agit désormais d'amener les élèves à lire, écrire, écouter et parler, afin de construire progressivement une compétence de communication en français, utilisable à la fois pour échanger et pour s'informer. Ces objectifs, rappelons-le, étaient absents des dispositifs de formation initiale traditionnels.

Cependant, ne pouvant compter que sur les ENS pour répondre aux besoins exponentiels en personnel enseignant, le ministère de l'Éducation nationale, depuis plusieurs décennies, recrute parmi les sortants de l'université. Notons que cette dernière a pour vocation l'enseignement et la recherche, et à ce titre, elle est chargée de dispenser des formations académiques et n'a pas de parcours professionnalisant.

Contrairement aux ENS, qui délivrent des diplômes professionnalisants pour l'enseignement (primaire, moyen et secondaire), l'université se limite à une licence académique en langue française orientée vers des débouchés diversifiés. En conséquence, envoyer sur le terrain des enseignants peu ou non qualifiés, sans formation adaptée à ce métier complexe et difficile, pourrait compromettre toute initiative visant la réussite du système scolaire. Par ailleurs, cette situation risque fort d'empirer si le rôle de la formation continue est minoré, réduite à des séminaires sporadiques qui laissent peu d'opportunités au perfectionnement professionnel.

Pour sûr, experts en formation, Altet, Paquay et Perrenoud (2002) mettent en garde contre ces palliatifs conjoncturels aux effets délétères. Selon eux :

> Les meilleurs formateurs ne sauraient compenser la pauvreté des plans et dispositifs de formation, mais à l'inverse, les curricula les mieux pensés et les didactiques professionnelles les plus séduisantes n'auront aucune vertu si les formateurs ne sont pas « à la hauteur ». (p. 8)

Un autre principe fondamental dont la prise en compte est impérative et incontournable est celui de la réévaluation périodique des dispositifs professionnalisants, lesquels doivent s'aligner avec les avancées scientifiques et les exigences du terrain, comme le souligne Perrenoud (1994b) :

> Toute formation initiale mérite d'être périodiquement repensée en fonction de l'évolution des conditions de travail, de la demande, des technologies ou de l'état des savoirs. Dans certains cas, la rénovation de la formation initiale participe d'une transformation plus fondamentale du métier, et notamment de sa professionnalisation. (para. 1)

Ipso facto, ces postulats de départ nous amènent à porter notre réflexion sur les dysfonctionnements structurels du système éducatif algérien touchant la formation des enseignants, avec des retombées significatives et durables sur la qualité de l'enseignement et les résultats des apprenants. D'où cette question centrale : **en quoi la formation des enseignants en Algérie constitue-t-elle un facteur déterminant de l'échec scolaire ?** Cette interrogation appelle d'autres questions connexes :

- Quel a été l'apport des réformes engagées de 1962 à 2020 sur la qualité de l'enseignement ?
- Les formations dispensées dans les ENS et à l'université préparent-elles efficacement les enseignants à leur métier ?
- Quels dispositifs d'accompagnement sont prévus pour les enseignants en début de carrière ?
- Qu'en est-il de la formation continue, sachant qu'une formation initiale ne peut suffire pour une carrière au-delà de 30 ans ?

Notre hypothèse principale est que l'échec scolaire en Algérie résulterait, principalement, de la faiblesse des dispositifs de formation initiale et continue ; c'est ainsi que des « pis-aller », dépourvus de parcours professionnalisant de qualité les préparant suffisamment aux défis de leur métier, sont envoyés sur le terrain. Cette réalité trouve ses racines dans le fait que les impératifs politiques auraient toujours été priorisés au détriment des impératifs éducationnels, engendrant ainsi une baisse de niveau dans la qualité des enseignements et des examens ainsi qu'une augmentation des redoublements et des abandons.

Des hypothèses secondaires sont nécessaires pour aiguiller notre travail de recherche et éclairer des aspects plus spécifiques, notamment :

- l'incohérence entre les réformes et les formations enseignantes ;
- le décalage entre les exigences du terrain et les dispositifs de formations en vigueur ;

- le manque de professionnalisation des cursus universitaires ;
- l'absence de mécanismes institutionnels pour réévaluer périodiquement la formation dispensée dans les ENS ;
- le déficit systémique d'accompagnement des enseignants néophytes ;
- le manque d'un cadre structuré et de formateurs-experts pour assurer la formation continue.

Ces réflexions et cet intérêt particulier pour ce sujet trouvent leur origine au moment où nous avons embrassé la carrière d'enseignant et constaté malgré nous le fait d'être livré à nous-même, et ce, dans l'Éducation nationale et même dans l'Enseignement supérieur.

Cette thèse, inscrite dans un paradigme descriptif, analytique et critique, vise non seulement à exposer, à mesurer et à comprendre les défaillances de l'École algérienne, mais aussi à questionner la pertinence des dispositifs de formations initiale et continue en vigueur. Nous avons sciemment choisi de focaliser ce travail sur l'enseignant et son parcours professionnalisant ; véritable pierre angulaire de l'institution scolaire, il en assure la connexion entre tous les éléments constitutifs : savoirs, curricula, réforme, institution, apprenants, collègues, parents, etc.

Par ailleurs, une attention particulière sera également accordée, dans cette étude, à certaines pratiques enseignantes à savoir :

- **l'évaluation**, à laquelle la réforme mise en place accorde une importance primordiale, vu son apport en matière de régulation des apprentissages et qui se résume, d'après ce que nous avons constaté en tant que praticien, à l'attribution d'une simple note ;
- **la production écrite**, précisément son compte rendu, car elle marque la fin d'une séquence pédagogique et le réinvestissement du vocabulaire, des points de langue, etc., étudiés lors de ladite séquence.

Pour ce faire, nous étudierons de manière pragmatique tout le parcours professionnalisant de l'enseignant, de la formation initiale, aux stages pratiques, en passant par l'accompagnement en début de carrière et la formation continue. À cet effet, nous avons opté pour un « devis mixte simultané avec triangulation », combinant des méthodes qualitatives et quantitatives (Briand & Larivière, 2014), car l'échec scolaire est un phénomène multifactoriel difficile à expliquer en faisant fond uniquement sur des statistiques. Par voie de conséquence, pour apporter une profondeur d'interprétation, **une analyse documentaire** des textes, lois, réformes, rapports et travaux de recherche ayant trait aux orientations structurelles de l'Éducation nationale, tout particulièrement le système de formation, sera effectuée ; **un questionnaire** adressé à tous les intervenants impliqués

dans ce processus, formateurs et sortants des ENS, formateurs et licenciés de l'université, enfin, les professeurs de l'enseignement moyen sur le terrain. L'objectif étant d'explorer les perceptions, pratiques et éventuelles lacunes des dispositifs de formation en Algérie à travers des analyses statistiques croisées ; ensuite, proposer des perspectives ouvrant la voie vers de meilleures conceptions des dispositifs professionnalisant en vue d'une amélioration tangible du taux de réussite scolaire.

Pour réaliser ce travail empirique, cette étude s'appuiera donc, spécifiquement, sur des travaux de référence, notamment ceux de **Perrenoud, Paquay, Altet** et **Lessard** sur la conception de dispositifs professionnalisants et toutes les questions liées à la profession enseignante ; **Lang et Tardif***,* sur le développement des compétences professionnelles ; **Cuq, De Ketele** et **Roberge** sur les pratiques enseignantes ; enfin, **Perrenoud** et **Vianin** sur l'échec scolaire et les réformes curriculaires. Outre ces références théoriques, d'autres travaux et données spécifiques au contexte algérien permettront de contextualiser notre étude.

Afin d'en assurer l'articulation, notre travail sera divisé en plusieurs parties :

La première partie s'intitulant « Fondements historiques, institutionnels et méthodologiques » comprend deux chapitres.

Le premier chapitre propose une rétrospective du système éducatif algérien, à travers l'étude des textes, rapports et travaux de recherche. Il s'agira d'examiner la politique éducative et ses orientations relatives à la formation des enseignants.

Le deuxième chapitre expose les choix méthodologiques qui structurent cette recherche : choix des publics cibles, outils de mesure, modalités de passation et validation.

Deuxième partie s'intitulant « La formation initiale entre intentions formatives et expériences vécues » est également composée de deux chapitres :

Le premier chapitre aborde les approches conceptuelles de la formation des enseignants, clarifie les notions de professionnalisation, savoirs théoriques et pratiques, référentiels de compétences, et paradigmes de la professionnalité. Il présente ensuite l'organisation de la formation initiale en Algérie et les résultats empiriques issus de cette première phase.

Le deuxième chapitre traite de la formation en alternance et de l'accompagnement en début de carrière, tels que définis dans l'état de la recherche, puis confrontés au contexte des ENS. Il intègre les résultats liés à ces deux moments clés du parcours formateur.

Troisième partie intitulée « Dynamiques professionnelles : entre pratiques, réformes et résistances » compte également deux chapitres.

Le premier chapitre analyse les pratiques enseignantes à partir d'une revue de littérature et des résultats d'une enquête menée auprès des enseignants du moyen, avec un focus sur l'enseignement de la compétence scripturale. Il traite aussi des limites de la formation continue, souvent réduite à des actions ponctuelles sans véritable suivi.

Le deuxième chapitre croise deux thématiques majeures : échec scolaire et réforme. En s'appuyant sur les travaux existants et sur les réponses des formateurs ENS, enseignants et licenciés universitaires, il questionne les causes structurelles de l'échec scolaire et les conditions de réussite d'une réforme éducative durable.

PARTIE I - FONDEMENTS HISTORIQUES, INSTITUTIONNELS ET MÉTHODOLOGIQUES

CHAPITRE 1 – RÉTROSPECTIVE DU SYSTÈME ÉDUCATIF 1962-2020 ET CONTEXTUALISATION

Introduction

Nul besoin de rappeler que l'institution scolaire est continuellement au cœur des débats publics où chaque individu essaie de s'en construire une représentation selon les finalités qu'il estime être essentielles. Or, en raison de sa complexité intrinsèque, l'école demeure une réalité souvent opaque, non seulement pour les citoyens, mais parfois même pour ceux qui y exercent. Indéniablement, celle-ci appelle d'innombrables questions portant sur trois principaux thèmes : la crise du système éducatif, les répercussions des réformes successives et l'interaction avec les secteurs de l'emploi ou de la production. Dès lors, eu égard à l'ampleur des ambitions assignées à l'école, à la charge symbolique et politique qu'elle porte, et conformément au postulat initial de cette étude, une mise en perspective historique du système éducatif algérien s'impose comme un préalable méthodologique incontournable. Cette rétrospective vise à examiner dans quelle mesure les politiques éducatives successives ont envisagé, ou non, l'instauration de dispositifs de formation qualifiante à destination des enseignants. Une telle mise en contexte éclaire les logiques des réformes entreprises et en affine la lecture critique.

Dès son indépendance, l'Algérie a placé son système éducatif sous la responsabilité principale de trois ministères : celui de l'Éducation nationale, de la Formation et de l'Enseignement professionnel, et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

Le ministère de l'Éducation nationale prend en charge l'enseignement préscolaire ainsi que les cycles de l'enseignement fondamental (primaire et moyen) et secondaire. À ce titre, il a pour missions principales :

- de concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer la politique nationale en matière d'éducation ;
- d'élaborer les plans de valorisation du secteur, de garantir leur exécution et leur réajustement en fonction des besoins ;
- de définir la carte scolaire à travers des stratégies, des chartes et des méthodologies adaptées ;
- de promouvoir toute action susceptible de favoriser une éducation de qualité, fondée sur la reconnaissance des compétences, la valorisation des ressources humaines et l'efficience des acteurs du système.

Le décret n° 94-266 du 6 septembre 1994 précise la structuration du ministère de l'Éducation nationale, composé de plusieurs directions centrales : enseignement fondamental, secondaire

général, secondaire technique, formation, évaluation, orientation, communication, finances, planification, activités culturelles et sportives, études juridiques, coopération, personnel.

Il en va de même pour les ministères chargés de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, dotés eux aussi d'une structuration en directions centrales, en lien avec l'organisation des cursus.

Il est question donc dans ce chapitre de comprendre les politiques de l'état en matière éducative depuis l'indépendance jusqu'à ce jour, de retracer le parcours des mutations, des développements, de l'organisation du secteur éducatif sur le plan des infrastructures, des institutions chargées de la formation du personnel enseignant, des conditions de recrutement pour exercer cette profession et enfin, la place de la langue française dans l'enseignement. Le but étant, sans prétention quelconque, de faire jaillir les dysfonctionnements du système scolaire en tant que tel.

1.1 L'institution scolaire au lendemain de l'indépendance

Avant de décrire le système éducatif à cette période que nous qualifions de décisive, il est important de donner une vision de ce qu'il a été antérieurement à cette année nationale. À ce sujet, nous pouvons dire que les systèmes éducatifs évoluent généralement à un rythme qui n'est pas plus rapide que celui des sociétés qu'ils servent, et les effets des différentes forces en jeu au sein de l'institution ne se manifestent pas toujours. Comprendre le fonctionnement et les objectifs du système éducatif nécessite un examen de ses origines historiques et des objectifs qu'il a été conçu pour remplir (Kadri, 2018).

L'ère coloniale n'a pas légué un pays et une société prospères s'ouvrant au changement d'un nouveau jour qui s'offrait au peuple algérien, mais un pays à rebâtir. En effet, à la veille de l'indépendance, précisément l'année du début de la Révolution algérienne, à titre indicatif, des statistiques relatives à la scolarisation, qui démontrent les conséquences liées au colonialisme, révèlent : « un taux d'analphabétisme de 86 % chez la population algérienne de l'époque, concernant les 14 % qui restent, 3,5 % ne lisaient que l'Arabe, 7,7 % ne lisaient que le Français et seulement 2,8 % écrivaient les deux langues » (Djebbar, 2008, p. 176).

Dès lors, un des premiers desiderata, après l'indépendance, a été la demande de scolarisation. La nouvelle administration de l'époque se trouvait confrontée à un problème de taille : les fortes revendications des parents d'une part et la croissance démographique qui n'arrangeait pas les choses d'une autre part. Cet état de fait a fait en sorte que les décisions prises à ce moment-là, afin

de répondre aux exigences qui s'imposaient au pays, allaient avoir des conséquences et un impact sur le système éducatif, et ce, pour les décennies à venir.

Octobre 1962, après l'indépendance, le jeune État algérien était confronté à la lourde tâche de mener à bien la première année scolaire de la jeune République. Il s'agissait de répondre aux espoirs des familles de voir des centaines de milliers de jeunes Algériens intégrer pour la première fois un établissement scolaire. Le défi consistait également à assurer une transition pacifique du système éducatif de la puissance coloniale vers celui de l'Algérie indépendante. L'institution scolaire algérienne permettrait d'établir une souveraineté retrouvée et tous les attributs nécessaires de l'identité nationale. Dans cet esprit, travailler à l'édification d'un système éducatif de pointe qui garantirait aux générations futures l'accès au savoir et, par la même occasion, à la modernisation de la société (Taleb Ibrahimi, 2015).

Cependant, ce projet faisait déjà face aux premiers incidents (la lutte pour le pouvoir engendra des guerres civiles menaçant la stabilité du pays) et complications sérieuses du pays dans ce secteur : une forte demande de scolarisation qui n'arrêtait pas d'accroître, un déficit caractérisé en moyens humains et matériels associés à un gouvernement encore jeune, sans expérience, cherchant à se démarquer.

Dans ces circonstances, on assista à la création du premier organisme qui avait pour mission de réfléchir à la création de nouvelles structures, la Commission Supérieure de la Réforme de l'Enseignement qui a statué sur les principes suivants (Djebbar, 2008) :

- démocratisation de l'enseignement,
- algérianisation du corps enseignant,
- arabisation,
- unification du système éducatif,
- orientation scientifique et technique des enseignements.

Concernant les problèmes liés aux infrastructures, les décideurs lancèrent un projet d'une grande envergure, la construction des établissements scolaires. Toutefois, à cause des capacités financières et logistiques du pays, une absence de coordination entre la gestion des effectifs et le train de réalisation des chantiers scolaires, ce programme a essuyé un retard considérable. Ce qui a donné lieu à ce que l'on appelle la double vacation qui consiste à optimiser l'occupation des salles de classe. Autrement dit, deux groupes d'élèves étaient assignés à chaque classe, l'un travaillant le matin et l'autre l'après-midi. Cette manœuvre avait pour but d'adapter le fonctionnement de l'école à l'évolution des travaux d'infrastructure.

Toutefois, cela n'a pas empêché ce projet de s'étendre à tout le pays, d'accueillir un maximum d'élèves exprimant le désir de s'instruire et ainsi le nombre d'établissements scolaires réalisés d'accroître. Effectivement, voici un tableau qui représente l'évolution de la réalisation des infrastructures scolaires de 1962 jusqu'à 2011.

Tableau 1. 1 : Développement des infrastructures 1962-2011 (Office National des Statistiques, s.d.)

	1962/1963	2010/2011
Établissements de l'élémentaire	2 263	17 790
Établissements du moyen	364	4 901
Établissements secondaires	39	1 813
Total	2 666	24 504

Le défi relevé à travers cette immense entreprise est d'accueillir tous les enfants algériens en âge de scolarisation.

1.2 Évolution des effectifs de scolarisation

En vue de saisir l'effort de l'Algérie concernant la démocratisation de l'enseignement, il faut retracer l'évolution des effectifs en fonction du cycle d'études et celle du taux de scolarisation relatif à l'enseignement obligatoire.

Tableau 1. 2 : Évolution des effectifs scolarisés (Commission Population et Besoins Sociaux, 1995)

	1963/1964	1975/1976	1985/1986	1991/1992	2002/2003
Effectif : 1er et 2e cycle de l'enseignement fondamental[1]	1 049 435	2 641 446	3 481 288	4 375 352	4 612 574
Effectif : 3e cycle de l'enseignement fondamental[2]	74 384	395 875	1 399 890	1 490 035	2 186 338
Effectif : enseignement secondaire	5 823	97 571	423 502	742 745	1 095 730
Effectif : enseignement supérieur	3 800	4 350	132 100	236 400	590 000

À mesure que l'on gravit la pyramide du système éducatif, la croissance des effectifs devient de plus en plus rapide. Le nombre d'étudiants est multiplié par 100, tandis que les élèves du

[1] **Observation 1** : il s'agit de l'enseignement primaire et moyen à partir de l'année scolaire 2003/04, antérieurement et respectivement (1er et 2e cycles) & (3e cycle) de l'enseignement fondamental.
[2] **Observation 2** : à partir de l'année scolaire 1980/81 jusqu'à 2002/03, c'est l'enseignement fondamental.

secondaire voient une croissance de plus de 38 fois, et ceux de l'enseignement fondamental enregistrent une multiplication six fois plus importante.

Le développement rapide, en termes d'effectif, des cycles post-fondamentaux peut s'expliquer, dans un premier temps, par le faible taux en population au moment de l'indépendance, et par la mise en application de la démocratisation de l'enseignement. Le nombre d'élèves et étudiants, pour tous les cycles, s'est vu accroître de 820 %. Celui-ci représente durant l'année 1987 environ 30 % de l'ensemble de la population algérienne.

De ce fait, la répartition de la population entre les différents cycles d'enseignement a subi un changement significatif en raison d'un accès sans précédent aux paliers supérieurs. En effet, au cours de l'année scolaire 1963/64, l'enseignement primaire (c'est-à-dire le 1er et 2e cycle du fondamental) abrite un taux remarquable de 94 % de la population scolarisée, alors que l'université arrive à peine à 0,28 %. En revanche, l'enseignement primaire ne représente plus que 64 % de la population en 1991/1992, tandis que l'enseignement supérieur s'est nettement développé en atteignant 3,24 % de la population.

1.3 Taux de scolarisation

Il faut dire que le secteur de l'éducation a reçu des financements substantiels, ce qui a entraîné une augmentation exponentielle du nombre de jeunes à intégrer l'enseignement fondamental, secondaire et supérieur. L'évolution du taux de scolarisation pendant les quatre décennies suivant l'indépendance est illustrée dans le tableau ci-dessous à titre de référence.

Tableau 1. 3 : Évolution du taux de scolarisation obligatoire de 1966 à 2008 (Commission Population et Besoins Sociaux, 1995)[3]

	6 - 14 ans			6 - 15 ans		
	Masculin	**Féminin**	**Total**	**Masculin**	**Féminin**	**Total**
RGPH[4] 1966	56,80 %	36,90 %	47,20 %	-	-	-
RGPH 1977	80,80 %	56,60 %	70,40 %	-	-	-
RGPH 1987	87,75 %	71,56 %	79,86 %	-	-	-
RGPH 1998	84,42 %	79,93 %	82,21 %	83,10 %	78,30 %	80,74 %
RGPH 2008	92,42 %	91,67 %	92,05 %	91,58 %	90,63 %	91,12 %

[3] Désormais, par souci de fluidité, cette source sera citée sous sa forme abrégée : CPBS, 1995.
[4] Recensement Général de la Population et de l'Habitation.

Il apparaît que la progression la plus significative est constatée chez les filles, avec une augmentation de 22,5 % et 11 % au cours des périodes successives 1966-1977 et 1977-1987. Cela étant dit, une différence considérable entre les deux sexes continue à subsister avec un écart de 16 %. Ce n'est qu'en 2008 que le taux de scolarisation entre garçons et filles frôle l'égalité, seulement 1 % d'écart.

Par ailleurs, faute de données statistiques rétrospectives spécifiques à l'enseignement post-obligatoire, il nous est impossible de fournir les indicateurs concernant le taux de participation des jeunes aux cycles supérieurs, et ce, jusqu'en 1987, où grâce au recensement de la population, cette estimation a pu être formulée comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1. 4 : Taux de scolarisation cycles post-obligatoire, selon les tranches d'âge (CPBS, 1995)

	6 - 14 ans	**15 -17 ans**	**18 - 24 ans**
Filles	79,86 %	51,77 %	15,85 %
Ensemble	71,56 %	43,55 %	12,24 %

Près de la moitié des jeunes en âge (15-17 ans) de fréquenter le lycée, soit 43,5 % sont en réalité scolarisés, tandis que seulement 12 % dont l'âge se situe entre 18 et 24 ans sont inscrits à l'université ou dans des établissements de formation supérieure.

Ainsi, les objectifs que le gouvernement de l'époque s'était fixés, citons l'enseignement gratuit pour tous, l'option scientifique et technique appliquée au lycée, la révision des programmes afin de les adapter aux besoins de la société et surtout l'algérianisation du personnel enseignant, se sont accompagnés de résultats indéniables sur le terrain :

- un accroissement fulgurant du taux de scolarisation passé de 45,40 à 83,35 % entre 1966 et 1986 (tous sexes confondus) ;
- pratiquement l'ensemble des équipes d'encadrement de l'institution scolaire a été algérianisé ;
- en 1995, l'école algérienne enregistre un nombre important en population scolaire s'élevant à sept (7) millions d'élèves, environ 500 000 employés parmi lesquels 70 % avaient pour mission l'encadrement pédagogique, et enfin un réseau constitué de 17 400 établissements (tous cycles confondus). À ce titre, 35 % du budget de l'État est alloué au secteur de l'éducation, il s'agit là d'un niveau de ressources très élevé et rarement égalé par les autres secteurs.

Ce néanmoins, l'amélioration de la qualité du service offert n'a pas connu le même essor. En effet, le pourcentage d'élèves à décrocher leur Brevet d'Enseignement Fondamental est très faible, atteignant à peine 30 %. En ce qui concerne le taux de réussite aux examens du baccalauréat, il est en baisse constante. Concrètement, à la fin des années 1960, le taux de réussite était de 70 %. Cela dit, ce chiffre est tombé à 15 % seulement durant la session de juin 1993. En outre, chaque année, plus de 500 000 jeunes abandonnent l'école ou le lycée sans aucune formation ni préparation au marché du travail. Au bout du compte, même avec la mise en place de mesures de promotion quasiment automatiques d'un niveau à l'autre et d'un cycle éducatif à l'autre, moins de 7 % des élèves qui commencent leur scolarité primaire accèdent à la dernière année du secondaire (CPBS, 1995).

D'un autre côté, il fallait traiter parallèlement une autre question plus problématique et délicate, celle de l'encadrement pédagogique des deux enseignements qui allaient coexister un certain temps, le francophone et l'arabophone. Il y a lieu de rappeler que pour les enseignements en français, la pénurie déjà enregistrée durant la période coloniale est allée de mal en pis avec :

- le départ de 18 000 enseignants français.
- L'arabisation des enseignements.
- L'impact accéléré de la démocratisation sur l'enseignement au cycle moyen s'est ensuite étendu aux lycées, puis finalement aux universités. Cela a entraîné une augmentation considérable de la demande d'enseignants à tous les niveaux.
- Les effectifs en faible nombre enregistrés dans les cycles en aval de l'enseignement primaire constituaient un obstacle pour procéder à des recrutements à la hauteur de la demande en enseignants.
- Le modèle d'industrialisation mis en place vers la fin des années 1970 a eu un effet peu favorable quant au recrutement d'enseignants possédant les qualifications nécessaires. Ceci, ajouté aux différences salariales importantes entre le secteur économique et le secteur administratif, rendait extrêmement difficile l'attraction d'éducateurs qualifiés.

De ce fait et face à cette conjoncture, le gouvernement de 1962 prend la décision qui, de notre point de vue, va être le début du déclin : celle d'avoir recours à un recrutement massif d'Algériens en particulier et d'autres étrangers pour assurer l'encadrement de la première rentrée scolaire de l'indépendance.

1.4 Politique de recrutement des enseignants 1962-2000

Pour exercer le métier d'enseignant dans le cycle primaire, un niveau académique requis était de mise. Celui-ci a connu des modulations importantes relatives au recrutement sur titre et à la sélection en vue d'une formation pour l'enseignement. En effet, au sujet du recrutement sur titre, les conditions étaient les suivantes : être titulaire d'un baccalauréat et réussir les épreuves du Certificat d'Aptitude Pédagogique. Cette politique a été appliquée de 1962 jusqu'à 1994. Depuis, il faut être titulaire d'une licence et satisfaire aux épreuves du CAP. Et, il faut dire que jusqu'à 1970, ce sont les Écoles Normales, legs du système colonial, qui étaient chargées de la formation des enseignants des cycles primaire et moyen alors que le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire s'opérait auprès des sortants de l'université et des écoles Normales Supérieures.

Quant à la sélection afin d'effectuer une formation pour l'enseignement, de 1970 à 1990, elle requérait le niveau de fin d'études de l'enseignement secondaire et une formation d'une année à l'ITE. Entre 1990 et 1995, le candidat devait être titulaire d'un baccalauréat et suivre une année de formation au sein de l'ITE ; pendant trois ans à partir de l'année 1995, les conditions de sélections sont restées les mêmes à l'exception de la formation à l'ITE qui a été prolongée sur deux ans pour intégrer le cycle moyen. Ce n'est qu'à partir de 1998 que les Écoles Normales Supérieures ont pris en charge la formation initiale, qui s'échelonne sur trois ans, de nouveaux bacheliers désirant intégrer l'enseignement primaire. En somme, le niveau minimum requis était celui de la 3^{e} année secondaire.

Seulement, suite aux principes fondamentaux adoptés par l'Algérie indépendante à savoir : la démocratisation et la gratuité de l'enseignement, les événements ont pris une ampleur et une tournure qui n'allaient pas être de bon augure pour le système éducatif algérien. À l'évidence, le gouvernement de l'époque n'avait pas les moyens de sa politique, en raison de l'évolution exponentielle du taux de scolarisation.

L'urgence qu'imposait cette situation a donné lieu à des palliatifs risqués afin de compenser le manque en enseignant considérable enregistré dès la 1re rentrée scolaire. Ces derniers consistent :

- au recours au recrutement direct sans formation appropriée préalable. C'est ainsi que 84 000 enseignants du primaire (soit 49 %) n'ont pas suivi de formation initiale dans les Instituts technologiques de l'éducation (ITE) ;

- à la mise en œuvre de formations rapides, intensives et de courte durée avec à la base des recrutements à des niveaux inférieurs au niveau requis. C'est pourquoi 111 000 enseignants du primaire (soit 65 %) ont été recrutés avec un niveau inférieur à la troisième année de l'enseignement secondaire ;

> - à la perversion des finalités de la formation en cours d'emploi qui, loin d'assurer une véritable amélioration des qualifications et un perfectionnement des compétences en comblant les insuffisances de la formation initiale et du recrutement direct, a été transformée en moyen de promotion administrative.
>
> - Conjuguée à la rareté chronique de documentation et à l'absence de structures et de mécanismes favorisant l'autoformation, cette situation a conduit à des décalages importants entre les objectifs qualitatifs fixés, notamment lors de la mise en place de l'école fondamentale, et les résultats obtenus. (UNESCO-IBE, 2006, p. 32)

Manifestement, ce constat a été fait par plus d'un, Ahmed Djebbar (2008), ministre de l'Éducation nationale de 1992 jusqu'à 1994 a écrit :

> Il faut enfin préciser que la formation des formateurs qui a été mise en place dans les Instituts technologiques de l'éducation n'a fait qu'aggraver la situation à cause de l'encadrement médiocre de ces instituts et, surtout, à cause de la logique de la promotion sociale. (p. 192)

Réellement, afin de mener à bien ce programme, il a fallu recruter parmi tous ceux qui avaient un certain niveau d'instruction en français. Le recrutement direct sans formation préalable faisait appel à des moniteurs dotés du niveau de Certificat d'Études Primaires (CEP) accédant aux grades d'instructeur puis à celui d'instituteur au moyen d'une promotion interne, à des enseignants qui avaient le niveau de la 3e année secondaire, et ce, en raison du déficit des centres de formation de formateurs et le manque d'encadrement pédagogique.

À ce propos, l'extrait du rapport « Données mondiales de l'éducation, Algérie, 2006/2007 » ci-dessous indique que le recrutement à des niveaux inférieurs au niveau requis pour intégrer l'enseignement continuait à être une pratique courante dans le système éducatif algérien :

> En effet, dans l'enseignement primaire qui est encadré par 170 000 enseignants, seuls 26 000 d'entre eux (soit 15 %) sont titulaires du baccalauréat, parmi lesquels 2 000 ont un niveau supérieur et une centaine une licence d'enseignement. Les 144 000 autres enseignants du cycle primaire ont un niveau de troisième année de secondaire (33 000) ou inférieur (31 000) et même un niveau moyen (9 000), tandis que la majorité d'entre eux (71 000) sont titulaires du brevet supérieur de capacité (BSC), un diplôme professionnel permettant aux instructeurs d'accéder au grade d'instituteur.
>
> De même, dans l'enseignement moyen (troisième cycle) seuls 35 500 enseignants sur 99 000 (soit 36 %) sont titulaires du baccalauréat, parmi lesquels 6 000 ont un niveau supérieur. Les 63 500 autres enseignants du cycle moyen ont un niveau de troisième année du secondaire. Seul l'enseignement secondaire échappe à ce nivellement par le bas, puisque 85 % des enseignants de ce cycle sont titulaires d'une licence d'enseignement. (p. 34)

Bien entendu, les effectifs du corps enseignant ont connu un accroissement fulgurant au point de passer de 23 612 enseignants durant l'année scolaire 1962/63, au double 44 391, et ce, en l'espace de six ans durant l'année 1968/69, pour arriver ensuite à 359 533 enseignants en 2010/11.

Voici un tableau qui représente de manière tangible l'évolution du recrutement massif engagé depuis la 1re rentrée scolaire de l'ère de l'indépendance.

Tableau 1. 5 : Évolution de l'effectif enseignant 1962-2011 (O.N.S, s.d.)

Les années	Le premier et le deuxième cycle de l'enseignement primaire		L'enseignement moyen et secondaire		Total
	Les enseignants étrangers	Les enseignants algériens	Les enseignants étrangers	Les enseignants algériens	
1962-1963	7 212	12 696	1 935	1 769	23 612
1963-1964	9 804	16 778	2 396	2 073	31 051
1964-1965	9 861	17 108	2 325	1 846	31 140
1965-1966	8 499	22 173	3 089	2 478	36 239
1966-1967	6 197	24 469	5 148	1 900	37 714
1967-1968	5 806	27 307	4 402	3 092	40 607
1968-1969	4 859	31 396	4 423	3 713	44 391
1969-1970	4 649	35 170	5 419	4 091	49 329
1975-1976	1 887	63 156	6 149	12 823	84 015
2010-2011	05	144 880	26	214 622	359 533

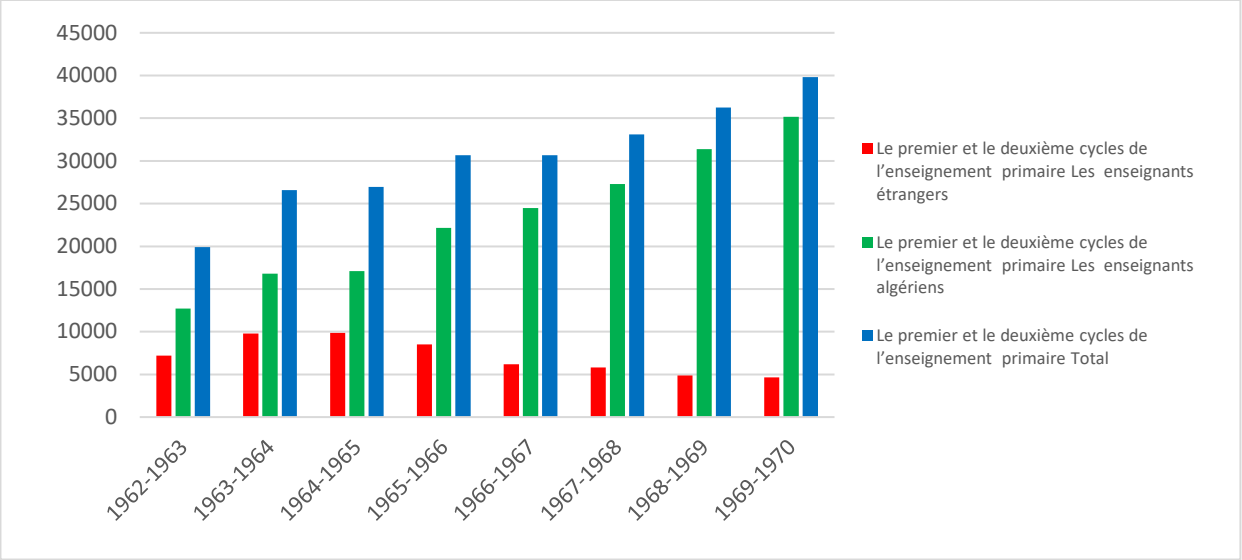


Fig. 1. 1 : Évolution de l'effectif enseignant 1962-2011 (O.N.S, s.d.)

À la vue des chiffres et du graphique ci-dessus, un constat s'impose quant à l'enseignement primaire 1er et 2e cycles, la croissance remarquable de l'effectif d'enseignants algériens et la réduction graduelle du nombre d'enseignants étrangers. En fait, de 1962 jusqu'à 1966, sur une période de quatre années, leur nombre a augmenté d'environ 12 000 ; de 1966 à 1969 une accélération est enregistrée dans le recrutement massif encore une fois, plus de 10 000 sur une période de seulement trois ans, pour atteindre plus tard, et ce en l'espace de huit ans, le nombre total de

35 170 enseignants algériens en l'année 1970. Ce chiffre-là a été multiplié par 4 sur une période de quatre décennies et est arrivé à 144 880 en 2010.

Parallèlement, la réduction graduelle de l'effectif d'enseignants étrangers a commencé à partir de l'année scolaire 1965/66. Leur nombre était de 7 212 à l'indépendance, et en 1970, 4 649 enseignants ; c'est-à-dire un écart de 2 563. Enfin, pour l'année scolaire 2010/11, nous comptons cinq (5) enseignants étrangers.

Concernant l'enseignement moyen et secondaire, l'évolution de l'effectif des enseignants algériens n'a pas connu le même rythme que l'enseignement primaire. Sur une période de presque dix ans, nous pouvons relever une légère hausse, d'une année scolaire à une autre, en matière de recrutement d'enseignants algériens, contrairement aux enseignants étrangers dont le nombre continuait à augmenter progressivement en raison du déficit enregistré dans l'enseignement moyen et secondaire. Il faut attendre l'année scolaire 1975/76 pour constater un renversement de la situation. Un écart en faveur de l'algérianisation du corps des enseignants : 12 823 contre 6 149. Nous pouvons dire que ce projet, à savoir résoudre la carence en enseignant, entrepris par l'administration de l'époque a été une réussite, mais à quel prix ?

L'une des premières répercussions a été d'ordre pédagogique touchant ainsi les deux systèmes. Pour l'enseignement francophone, une baisse de niveau dans la qualité des enseignements notamment avec le départ des enseignants français confirmés et la relève des moniteurs et des instructeurs qui leur ont succédé. Cette relève en question dont *«* la plupart des enseignants n'étaient pas en mesure de construire eux-mêmes leurs leçons à partir de leurs connaissances personnelles ou d'un manuel et des instructions officielles *»* (Senouci, 2012, p. 141)., devait suivre à la lettre les fiches pédagogiques confectionnées en guise de matériel didactique par l'Institut Pédagogique National.

En outre, une autopsie de la formation des maîtres au sein des Écoles Normales, à cette époque, avait déjà révélé des lacunes en matière de cohésion :

- le cloisonnement des disciplines ;
- l'absence d'articulation entre formation professionnelle et formation pratique ;
- l'absence de corrélation entre culture générale et formation professionnelle ;
- le travail individualisé de la part des formateurs, dénué de coordination.

Ce type de dispositif avait tendance à disperser les efforts et à conduire la formation à fonctionner en vase clos. Par voie de conséquence, on assista à la création des ITE en 1970, afin de

remplacer les Écoles Normales et d'essayer de pallier les lacunes avérées dans la formation des formateurs. Une nouvelle approche a été adoptée, basée sur l'esprit d'équipe, baptisée l'unité pédagogique. Celle-ci pouvant être définie comme un organisme « de création et de conception », son rôle était :

- la mise au point d'une ligne de conduite basée sur la cohésion, le travail collaboratif de telle sorte que le stagiaire soit sérieusement impliqué ;
- la coordination des démarches menées dans les différents secteurs, favoriser l'efficience des rapports entre les formateurs ;
- l'instauration de protocoles de suivi et d'évaluation.

Bien que la création et l'extension du réseau des ITE aient annoncé l'émergence d'une meilleure prise en charge de la formation des enseignants, durant les années 70 et le début des années 80, celle-ci présentait des insuffisances à son tour :

- Le critère sélectif lors des opérations de recrutement parfois ignoré, laissant place au recrutement d'appoint ;
- Les jeunes se tournent, dans la plupart des cas, vers les ITE à la suite d'un échec scolaire ;
- La pénurie d'enseignants a fait en sorte que la formation au sein des ITE soit écourtée et intensive afin de permettre aux stagiaires de rejoindre leurs postes ; avec une formation précipitée et insuffisante, leur capacité se réduisait à faire un cours sous forme de dictée.
- Très peu motivés et sans ou avec un suivi pédagogique inefficient, ils ne ressentent pas l'obligation d'être soumis à la responsabilité des résultats. Cela a contribué de manière significative à une sous-performance du système éducatif (CPBS, 1995).
- Les aspects professionnel, pratique et culturel sont souvent retranchés de la formation.

De plus, au sujet de la formation dispensée au sein de cette institution, Senouci (2012) déclare :

> L'ITE fonctionnait comme un lycée où la priorité était donnée aux matières à enseigner et non aux matières pour enseigner. La formation pédagogique se résumait souvent à des cours de psychologie "On comptait sur les stages dans les classes pour aider le futur enseignant", et le futur enseignant était placé en situation d'observation passive et d'imitation d'un autre enseignant, plus formé que lui et qu'il devait prendre comme modèle. (p. 141)

Quant à l'enseignement en arabe, dès le départ, la situation a été critique. Il n'y avait pas d'instituteurs à proprement parler pour ce système d'enseignement. Dans le meilleur des cas, il

s'agissait en fait de personnes ayant effectué un parcours de formation à l'étranger, ce qui pouvait assurer la maîtrise de la langue d'enseignement et de sa grammaire.

Cependant, s'agissant de leurs qualités pédagogiques et leurs aptitudes à pouvoir enseigner les matières scientifiques, rien n'était garanti. Cet état de fait est attesté, le 4 août 1966, par le ministre de l'Éducation nationale lors du Conseil des ministres :

> Les enseignants du Moyen-Orient n'ont pas foi en leur mission et sont sous-qualifiés, il n'existe pas de manuels scolaires […] toutes ces conditions ont fait que nous nous heurtons auprès de l'opinion publique et notamment auprès des parents à une désaffection pour la langue arabe. (Kadri, 2018, p. 16)

Dès lors, submergé par le nombre et relevant d'une politique éducative ambitieuse qui dépassait ses moyens, le système d'enseignement ne pouvait que « planter ». Kadri (*ibid.*) l'affirme :

> Sous l'effet de la massification mal maîtrisée et d'une politique d'arabisation menée à la hussarde, répondant plus à des intérêts politiques catégoriels que rationnellement pensée et appliquée, les dysfonctionnements se font jour manifestant les contradictions, les décalages et les conflits entre la part de ce qui perdure de l'ancien et la part de ce qui est nouveau à travers les réformes qui vont se mettre en place du milieu des années 1970 aux années 2000. (p. 4)

En somme, cette mesure d'urgence n'a pas pu résoudre la problématique liée au déficit préoccupant en enseignant. Ce dernier est devenu chronique.

1.5 Structures chargées de la formation du personnel enseignant

Pendant les deux premières décennies qui ont suivi l'accès de l'Algérie à l'indépendance, le système de formation des enseignants a été axé sur une croissance à caractère purement quantitatif en raison du nombre croissant de la population scolaire dû à la démocratisation de l'éducation. De ce fait, ledit système a adopté le même schéma de développement étendu que l'institution éducative.

Avant 1970, les Écoles Normales étaient chargées de former les enseignants du 1er et 2e cycles (actuel primaire) et du 3e cycle (actuel moyen). En revanche, pour l'enseignement secondaire, le recrutement s'effectuait directement auprès des diplômés de l'université. Cependant, l'avènement de nouvelles exigences telles que l'arabisation de l'enseignement et la préparation aux écoles polytechniques s'est traduit par un déphasage avec l'administration et l'organisation pédagogique des Écoles Normales, cédant leur place aux ITE créés par le MEN. Les ITE sont donc devenus un outil conjoncturel permettant au MEN de mener à bien sa vision politique : un système scolaire authentiquement algérien.

Par ailleurs, l'encadrement pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire était assuré par deux établissements : l'École Normale Supérieure (ENS) pour l'enseignement

secondaire général et l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET) pour les lycées techniques (LET). Dans cette perspective, l'introduction de la carte universitaire en 1984 a permis d'étendre le réseau des établissements de formation des enseignants du secondaire à plusieurs villes du pays, avec un total de huit établissements, dont six ENS et deux ENSET (aujourd'hui 11 ENS).

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la préparation des formateurs est essentielle. Les personnes intéressées par cette profession doivent suivre des études postuniversitaires, également appelées magistère. Ces études sont disponibles dans presque tous les établissements et universités d'enseignement supérieur. Toutefois, pour certains domaines d'expertise, comme la technologie, des formations sont proposées à l'étranger grâce à des bourses d'études.

1.5.1 Les Instituts de technologie de l'éducation

Ces établissements, dont le nombre était de 29 en 1976 et de 51 en 1992, répartis sur les 48 Wilayas, excepté 11, prenaient en charge la formation de deux catégories d'enseignants intervenant dans l'enseignement fondamental.

1.5.1.1 Maître d'Enseignement Fondamental

Il s'agit d'une formation dédiée aux bacheliers option : Sciences, Mathématiques, Lettres, Sciences islamiques, Informatique et Technologie. Les candidats sont évalués et classés sur la base de leurs notes en langue arabe aux épreuves écrites du baccalauréat ; la note en question doit être égale ou supérieure à 08/20 (CPBS, 1995). Le programme de formation s'étend sur une durée de deux ans. Celui-ci vise à doter les futurs Maîtres d'une compréhension approfondie de l'éducation fondamentale, incluant diverses théories et méthodologies, ainsi que des recherches et des pratiques instructives. À la fin, les diplômés doivent avoir développé une base solide en principes pédagogiques à mettre en application dans divers contextes professionnels.

1.5.1.2 Professeur d'Enseignement Fondamental

Les conditions à remplir pour accéder aux Instituts de Technologie de l'Éducation en vue d'obtenir le diplôme de PEF sont fixées par la circulaire relative aux normes pédagogiques permettant l'inscription des bacheliers dans les établissements d'enseignement supérieur au titre de l'année universitaire 1992/93. Il identifie également les séries de baccalauréats autorisées pour chacune des dix (10) options disponibles. Un système de classement est établi en fonction des notes obtenues dans les matières fondamentales du secteur concerné lors de l'examen du

baccalauréat. Le nombre de places disponibles par niveau d'enseignement et par établissement est défini en fonction des exigences des différentes écoles.

Jusqu'en 1995, la formation durait trois ans, considérée à ce titre comme un court cycle universitaire.

1.5.2 Les Écoles Normales Supérieures (ENS et ENSET)

Le programme de formation, qui aboutit à la délivrance d'une licence d'enseignement, s'étend sur quatre ans. Chaque année, le ministère de l'Éducation nationale définit son état des besoins donnant lieu à un concours sur titre à l'attention des nouveaux bacheliers qui désirent s'inscrire dans les ENS, l'ENSET ou l'université. Pour ce faire, le candidat aspirant à ce type de licence devra répondre à un certain nombre de conditions d'ordre pédagogique.

Toutefois, il y a lieu de dire que pendant la période 1962-1984, la formation des Professeurs d'Enseignement Secondaire et des Professeurs d'Enseignement Technique était essentiellement, sinon exclusivement, dispensée au niveau de l'université. Il faut attendre l'année universitaire 1975/76 pour voir l'École Normale Supérieure d'Alger prendre en charge la gestion administrative des étudiants-professeurs ; quant à l'université, à ce moment-là, elle assurait le suivi pédagogique. À partir de cette date, la formation des PES est devenue une mission que seule l'École Normale Supérieure devait assurer, sauf que cette décision s'est accompagnée de distorsions quant à son application, comme nous pouvons le voir à travers ces données :

Tableau 1. 6 : Répartition de la formation de PES et de PET entre les structures spécialisées 1992-1993 (CPBS, 1995)

	Sciences Exactes	Sciences Appliquées	Sciences Naturelles	Sciences Sociales	Arabe	Langues
ENS/ENSET	70,78 %	80,65 %	71,62 %	52,73 %	00 %	14,08 %
Université	29,22 %	19,35 %	28,38 %	47,27 %	100 %	85,42 %
Ensemble	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

En effet, quinze ans après, l'université continue toujours de former les futurs PES avec l'ENS, et ce, malgré la résolution du ministère chargé de la formation initiale. Concernant la répartition de l'effectif entre les institutions spécialisées, le taux est nettement plus élevé au niveau de l'ENS/ENSET, plus de 70 % pour les filières appartenant aux sciences dures. S'agissant des sciences sociales, les établissements de formation se répartissent de manière plus ou moins équilibrée les effectifs. En revanche, le décalage entre la prise de décision et son application sur le terrain

est nettement plus exprimé pour les filières de langues. Visiblement, les PES de langue arabe sont exclusivement pris en charge par l'université ; nous pouvons dire de même pour les langues étrangères, la grande majorité de l'effectif (85,42 %) est confiée encore une fois à l'université. Ces données mettent au jour le clivage entre les filières scientifiques et celles des langues.

1.5.3 L'Université :

Le nombre limité d'étudiants algériens inscrits aux universités au moment de l'indépendance a connu une évolution rapide avec le développement de l'enseignement supérieur ; seulement, nous ne pouvons pas dire la même chose concernant la mise en place d'un encadrement pédagogique satisfaisant. Pour répondre au besoin d'enseignants, la coopération technique étrangère a été largement sollicitée pendant une période considérable. Les années 1970 et le début des années 1980 sont marqués par l'algérianisation à travers l'envoi massif, en vue d'une formation doctorale à l'étranger, des nouveaux graduants. À cet égard, en 1976, on assiste au lancement de la première post-graduation afin de pallier le manque de maîtres-assistants dans les universités. Ce programme visait à assurer un encadrement de rang magistral. Jusqu'aux années 2000, occuper le poste de maître-assistant à l'université requiert des études en post-graduation.

1.5.3.1 La post-graduation

Chaque année universitaire, un concours national a lieu pour les programmes de post-graduations disponibles. Pour être éligibles à l'inscription, les candidats doivent être titulaires d'un diplôme de fin d'études (DES, diplôme d'ingénieur, licence ou tout autre titre équivalent tel qu'une licence, un DES, un diplôme d'ingénieur ou un diplôme reconnu équivalent). Certains domaines d'études et facultés exigent un niveau de performance pédagogique minimum durant les années du premier cycle ; à ce titre, sont exclus du concours les candidats ayant redoublé ou obtenu une note éliminatoire. Le cursus en question s'étend sur deux ans, les deux premiers semestres étant consacrés à l'enrichissement des connaissances théoriques et la dernière année à la réalisation d'un mémoire.

1.6 Contenu de la formation

La mise en œuvre de nouveaux protocoles de formation (remplacement des Écoles Normales par les ITE) et d'une approche méthodologique révisée, centrée sur l'apprentissage en équipe a été adoptée. Dans cette nouvelle optique, le concept d'unité pédagogique constituera un élément central dans la démarche de formation des enseignants.

Unité pédagogique : il est question d'une entité spécialisée dans la création et la conception. Sa fonction première est de servir d'unité créative à des fins éducatives. Pour ce faire, elle est chargée de :

- Mettre au point une approche qui met l'accent sur la collaboration au sein des groupes ; où la recherche est au service du stagiaire et de son implication.
- Coordonner les actions exécutées dans plusieurs secteurs.
- Optimiser les relations entre les formateurs.
- Instaurer des méthodes de contrôle et d'évaluation.

Ce type de programme a entretenu jusqu'en 1995 ces principaux objectifs :

- La culture générale et la culture scientifique du stagiaire sont à revaloriser.
- L'Acquisition d'une maîtrise plus large de la langue utilisée pour l'enseignement et l'amélioration de la compréhension des langues étrangères sont deux axes de progrès importants.
- Une meilleure articulation entre l'enseignement théorique et la formation pratique.
- L'intensification des activités de recherche.

1.6.1 Étude comparative entre la théorie et la pratique

Les aspects théoriques et pratiques sont pris en compte dans cette analyse, avec une attention particulière accordée à la corrélation entre les matières professionnelles et les matières générales.

Les programmes en place dans cette période nous donnent une explication claire de la relation entre l'approfondissement des connaissances et la formation professionnelle. Autrement dit, il s'agit de parfaire les acquis des stagiaires dans un premier temps, ensuite, insister sur la maîtrise des connaissances relatives aux matières dont ils seront responsables à l'issue de leur formation. Si la conception des programmes met l'accent sur la maîtrise, le volet professionnel n'est pas pour autant négligé, car le stagiaire devra, d'abord, acquérir et maîtriser un savoir savant pour en faire par la suite un savoir enseigné.

L'aspect professionnel du programme se démarque par son contenu unique, qui comprend :

- La pédagogie et la psychologie sont deux domaines étroitement liés qui concernent l'étude de l'apprentissage, de l'enseignement et du développement. Alors que la pédagogie se concentre sur les méthodes et les pratiques enseignantes, la psychologie se penche sur les processus cognitifs et comportementaux d'apprentissage et de développement. Conjuguées

ensemble, ces deux disciplines offrent une meilleure compréhension de la manière dont les individus acquièrent des connaissances et des compétences, et de la manière dont les éducateurs peuvent faciliter efficacement le processus d'enseignement/apprentissage.

- Au sujet du stage, la première phase est celle de l'observation. Les futurs enseignants devront prendre en note tout comportement particulier observé chez les enfants, plus précisément, leur interaction avec l'enseignant, sa méthode ou la leçon. Une fois cette phase achevée, les stagiaires en viennent à la pratique de classe où ils assument l'entière responsabilité de la mise en œuvre de diverses techniques dans les divers domaines professionnels relevant du métier d'enseignant.
- Enfin, les stagiaires terminent leur formation avec la législation et la morale professionnelle de leur futur métier.

1.6.1.1 V.H.H. de la formation des MEF (ITE)

Tableau 1. 7 : Répartition du volume horaire - Formation des Maitres d'Enseignement Fondamental (CPBS, 1995)

Filières / types de matières	1re année			2e année		
	V.H.H.	%	Coefficient	V.H.H.	%	Coefficient
MEF : Langue arabe						
- Matières de spécialisation	24	75%	7	17	53,13%	5
- Matières pédagogiques et professionnelles	8	25%	5	15	46,87%	7
- Ensemble	32	100%	-	32	100%	-
MEF : Langue française						
- Matières de spécialisation	26	81,25%	-	26	81,25%	-
- Matières pédagogiques et professionnelles	6	18,75%	-	6	18,75%	-
- Ensemble	32	100%	-	32	100%	-

Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, les trois quarts du volume horaire hebdomadaire du programme de formation des 1res années (MEF) en lague nationale sont consacrés, principalement, au renforcement des connaissances dans les domaines de l'histoire, du calcul et de la grammaire, etc. En revanche, cette proportion est plus ou moins équilibrée en 2e année avec 46 % en faveur du second volet du cursus. En effet, la dernière année de la formation est marquée d'une part importante accordée aux matières professionnelles ; l'objectif étant de préparer au mieux les MEF sortants et de faciliter leur immersion dans le métier d'enseignant.

D'un autre côté, nous ne pouvons pas dire de même pour ce qui est des MEF en langue française. La répartition du V.H.H. entre les matières dites de spécialisation et celles relevant de la profession demeure inchangée pour la 1re et la 2e année. En conséquence, il est clair que les MEF en langue française sont moins bien préparés que ceux en langue nationale. Pour le reste, la seule partie pratique de la formation, à savoir le stage, 3 heures par semaine lui sont accordées, soit près de 10 % du V.H.H. sur les deux années du parcours.

1.6.1.2 V.H.H. de la formation des PEF (ITE)

Tableau 1. 8 : Répartition du volume horaire - formation des Professeurs d'Enseignement Fondamental (CPBS, 1995)

Filières / types de matières	1re année			2e année			3e année		
	V.H.H	%	Coef-ficient	V.H.H	%	Coef-ficient	V.H.H	%	Coeffi-cient
- Matières de spécialisation	20	66,67%	5	14	46,67%	4	12	40%	3
- Matières pédagogiques et professionnelles	6	20%	4	11	36,67%	3	13	43,33%	5
- Culture générale	4	13,33%	2	5	16,66%	2	5	16,67%	2
- Ensemble	30	100%	-	30	100%	-	30	100%	-

Nous constatons une nouvelle fois que la 1re année de la formation des PEF met l'accent sur les matières de spécialisation et leur approfondissement à raison de 66 % du V.H.H. Ledit volume horaire diminue au fur et à mesure du niveau d'études ne dépassant pas près de la moitié à mi-parcours et en année terminale 40 %. Il convient de noter aussi que pour cette catégorie de futurs enseignants, une autre matière a intégré le programme à l'instar des MEF intitulée « culture générale » avec seulement 4 heures par semaine en 1re année et 5 heures en 2e et 3e. Concernant les matières professionnelles, le taux de leurs V.H.H. est graduel atteignant 43,33 % en dernière année. En outre, tout comme la formation des MEF, le stage n'intervient dans la répartition qu'en fin de parcours, en l'occurrence, avec, en tout et pour tout, 3 heures par semaine durant les deux dernières années.

Enfin, cette formation de PEF au sein des ITE n'accorde qu'une heure de volume horaire hebdomadaire à la recherche et l'expérimentation en matière éducative, ce qui se réduit à l'auto-formation.

1.6.1.3 V.H.H. de la formation à l'ENS et l'ENSET

Les trois premières années du programme sont axées sur l'élargissement de la compréhension théorique des disciplines qui contribuent à la spécialité souhaitée. En ce sens, il leur est consacré environ 28 heures hebdomadaires. La formation pratique, en revanche, ne commence qu'au cours de la dernière année et est structurée comme suit :

- Chaque semaine, deux heures sont consacrées à l'étude de la psychologie et de la pédagogie générale.
- La pédagogie et la didactique de la discipline spécialisée font l'objet d'une attention particulière avec un programme dédié de 12 heures/semaine.
- La législation relative au travail, soit trente minutes par semaine, doit être examinée.

Les stages pratiques ont lieu dans les lycées, et pour ce faire, ils sont organisés de la manière suivante :

- Une demi-journée par semaine.
- Une fois par mois, une journée pédagogique.
- Une session bloquée de 15 à 30 jours de stage.

1.7 L'émergence des réformes 1962-2000

L'un des premiers principes fondateurs du système éducatif algérien est celui de la démocratisation de l'enseignement. L'État algérien, après l'indépendance, voulait à tout prix que tous les enfants ayant entre 6 et 16 ans soient obligatoirement scolarisés dans le but de suppléer au taux très élevé d'analphabétisme (dépassant les 80 %) chez la population à cause du colonialisme. Cette réalité a fait en sorte que des décisions et des actions soient menées dans le domaine éducatif et universitaire en Algérie. Par voie de conséquence, quatre grandes phases ont été envisagées : la démocratisation, l'algérianisation, l'arabisation et l'approche scientifique et technique. Une analyse de leur mise en œuvre, basée non seulement sur des rapports et des statistiques officiels, mais aussi sur des témoignages de terrain, révèle un contraste saisissant entre les objectifs ambitieux des années 1970 et leur aboutissement en termes qualitatifs.

1.7.1 Démocratisation de l'enseignement

Au fil des années, l'option de démocratisation a subi des changements importants en raison de divers facteurs, notamment démographiques et d'influences moins apparentes. Ces mutations se sont traduites par une opération de massification d'une grande envergure ayant pour

conséquence : des classes surpeuplées et une dégradation des conditions d'enseignement/apprentissage. Il en résulte une baisse de performance des élèves et un taux d'abandon scolaire élevé. L'absence ou l'insuffisance des mesures de soutien à la démocratisation au cours du cursus le réduisaient souvent à une simple scolarité obligatoire et gratuite et à la fourniture de manuels scolaires (Djebbar, 2008). À ce propos, Kadri (2018) ajoute aussi :

> L'irréversibilité des changements qualitatifs qui affectaient ainsi l'institution apparaissait pour le politique avant tout inscrite dans le rythme même d'accroissement des effectifs. Les dysfonctionnements observés ça et là ne sont le plus souvent perçus que comme le produit du gigantisme et du dynamisme de l'institution qu'une "bonne" gestion et une application adéquate des textes dépasseraient. (p. 11)

1.7.2 Algérianisation du personnel enseignant

Après le départ des professeurs français, le projet éducatif algérien a dû adopter l'option de l'algérianisation de l'encadrement scolaire et universitaire, laquelle est devenue un élément essentiel du projet. S'il était nécessaire de combler d'urgence le déficit d'enseignants, les décisions prises manquaient de mesures d'accompagnement nécessaires à moyen terme, notamment en ce qui concerne l'élévation du niveau du personnel recruté à la hâte, ce qui mettait en péril la qualité de l'enseignement.

À ce problème s'ajoutent des complications administratives dans la gestion des ressources humaines, notamment en ce qui concerne les critères de promotion interne au sein du secteur. Comme le montrent les statistiques du ministère de l'Éducation nationale, le niveau des enseignants du primaire s'est amélioré progressivement à mesure que les catégories les moins formées, comme les moniteurs et les instructeurs, sont progressivement remplacées par le grade d'instituteur. Cependant, en observant l'évolution professionnelle d'un groupe d'enseignants au fil des ans, on remarque que les changements de statut se produisent généralement en raison d'actions administratives. De plus, en prenant en compte l'âge de ces moniteurs-enseignants lors de leur recrutement, il devient évident que l'on se retrouve avec une population qui est restée relativement inchangée, ayant eu accès à des postes qu'elle n'aurait pas obtenus par les voies conventionnelles.

Par ailleurs, l'enseignement supérieur est le premier à être concerné par la 1re réforme de 1971. Celle-ci a touché essentiellement l'organisation générale des enseignements et de la pédagogie, les cursus et enfin les diplômes. À cet égard, 22 décrets et 37 arrêtés ont été publiés en un seul mois : août 1971 (Nekkal, 2017). Quant au processus d'algérianisation, il s'est déroulé différemment, mais avec des effets significatifs sur le niveau des diplômes et de la recherche. Le déficit en enseignants qualifiés a pu être contenu grâce au recrutement de coopérants compétents et à un effectif estudiantin réduit durant les années soixante. De ce fait, nous pouvons dire que la transition

a été, pour un moment, beaucoup plus souple. Cependant, la situation a changé avec l'arrivée de cohortes d'étudiants de plus en plus importantes, ce qui a nécessité un encadrement plus important. Cette conjoncture ne s'est pas arrangée avec l'arabisation de plusieurs filières universitaires. Cela a conduit à une accélération de la mécanique d'algérianisation des enseignants sans pour autant disposer des moyens nécessaires pour accomplir cette mission et surtout la faire réussir.

Résultats, certaines disciplines ont connu une baisse de niveau et un ralentissement de la recherche. Les secteurs où le français constituait encore la langue principale d'enseignement, à savoir la physique, les mathématiques et la médecine, furent les derniers à subir les effets de l'algérianisation. Certes, l'impact sur ces secteurs a été moins prononcé que sur d'autres, mais la décision n'a pas été prise avec une préparation pédagogique. Il en résulte des répercussions sur la qualité de l'enseignement et de la recherche en raison du manque de ressources humaines. Pour mettre en œuvre leur politique, les responsables ont été contraints d'ajuster les critères standards de recrutement.

1.7.3 Arabisation de l'enseignement

Pendant les trois premières années de l'indépendance de l'Algérie, la structure scolaire mise en place à l'époque coloniale a été maintenue. Cependant, des décisions ont été prises pour redonner à la langue arabe la place qui lui revient en tant que seule langue officielle et nationale du pays, telle que stipulée par la Constitution. Bien qu'elle soit désormais enseignée dans les écoles, elle n'est pas la langue d'enseignement.

C'est ainsi que durant la période 1965/76 les deux enseignements, le francophone et l'arabophone, allaient cohabiter en adoptant le mode de fonctionnement suivant : les trois premières années de l'école primaire étaient entièrement arabisées, l'arabe étant à la fois la langue d'enseignement et également enseignée comme matière. Concernant les trois années suivantes du même cycle, elles étaient réparties selon les deux langues d'enseignement ; autrement dit, un tiers des classes restant totalement arabisées et les deux tiers restants étant bilingues, car toutes les matières scientifiques étant enseignées en français. Le schéma était presque identique au collège. Le lycée a suivi le même chemin d'arabisation, avec deux programmes entièrement arabisés, hormis les mathématiques et la géographie dans les branches littéraires, et les deux tiers dans les branches scientifiques demeuraient bilingues. En revanche, il n'était plus possible de maintenir ce mode de fonctionnement des « deux tiers » en l'état compte tenu de l'encadrement francophone algérien de plus en plus limité. Ce qui n'était pas le cas chez le personnel enseignant arabophone. En effet, la formation de ces derniers a été renforcée grâce à l'avènement des Instituts Technologiques de

l'Éducation incitant ainsi le ministre à prendre la décision d'étendre l'initiative d'arabisation au-delà du plan initial.

Par ailleurs, il convient de signaler que le processus d'arabisation a été exécuté à la hâte avec une mise en œuvre précipitée initiée par des enseignants qui avaient une expertise limitée des rudiments de la langue arabe et des nuances culturelles inhérentes, tels que la grammaire, la linguistique, la littérature et la poésie. Avec un personnel incapable d'enseigner cette langue ou même d'enseigner d'autres branches dans cette langue et un nombre d'étudiants exponentiel, le besoin d'un afflux important d'enseignants étrangers en provenance de France et du Moyen-Orient s'est fait sentir. Cette situation s'est invétérée à plus d'un titre, notamment avec la politisation, l'idéologisation de l'enseignement en langue arabe et la dualité coopérative. À ce sujet, Khaoula Taleb Ibrahimi (2015) déclare :

> Cette double coopération va contribuer à asseoir dans l'opinion une image contrastée des deux catégories de coopérants issus de France et des pays arabes, et par là même la dualité des représentations opposant les deux formations culturelles, les arabisants et les francisants, dualité qui a, jusqu'à aujourd'hui, empêché la constitution d'une intelligentsia nationale et fragmenté durablement l'espace culturel du pays. Cette fragmentation est à relier aux représentations contrastées des deux langues dans la société. (p. 54)

De même, Kadri (2018) a attiré l'attention sur ce conflit :

> Aussi bien les conflits de redéfinition du système d'enseignement vont-ils toujours achopper sur les enjeux linguistiques. De manière tranchée, les uns voulant achever le processus d'arabisation et, par la transformation des contenus et des valeurs, "réconcilier" la société avec son système d'enseignement originel ; les autres voyant dans l'arabisation, parce que menée de manière rapide, superficielle et démagogique, un obstacle à l'efficacité du système d'enseignement, voulant réintroduire, peut-être à travers un bilinguisme de transition, l'usage prévalent du français et penser celui-ci à l'aune des demandes de l'économie. (p. 15)

Cet antagonisme a empêché d'évaluer objectivement la pertinence du projet dès son lancement, d'en faire, par la suite, un état des lieux en vue de corriger, de reconsidérer les effets qui, à l'inverse, allaient desservir le système éducatif. En outre, l'arabisation n'était censée être qu'une réforme, parmi tant d'autres, sujette à des remises en question, des améliorations, voire à un renoncement du projet. Or, cette opération a été largement et profondément étendue grâce à l'introduction de l'école fondamentale avec la loi d'orientation de 1976[5]. Dans ce sillage, elle est devenue pour ainsi dire sanctifiée à tel point que toute critique de sa pédagogie ou du profil de son enseignant était perçue comme une attaque contre le concept même d'arabisation.

[5] Article 2 : « Le système éducatif a pour mission de s'inscrire dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste ».

En résumé, l'arabisation de l'éducation s'est faite avec un personnel enseignant en majeure partie sous-qualifié et la mise en place d'une école fondamentale qui ne disposait pas d'enseignement préscolaire, contrairement à ce qui était d'usage partout dans le monde. Dans la circonstance, il n'est guère surprenant que le système fonctionne mal.

Effectivement, en examinant les statistiques, les données révèlent les chiffres suivants pour un groupe d'élèves qui ont suivi le programme de l'école primaire : 79 % de ces élèves redoublent au moins une année au cours de leurs huit premières années de cursus, tandis que 33 % renoncent à l'école avant même d'atteindre la dernière année du 3e cycle (9e AF). Quant à ceux qui restent, seulement 45 % d'entre eux sont admis dans l'enseignement secondaire. Parmi ces élèves, moins d'un quart d'entre eux en moyenne (environ 25 %) décrochent leur baccalauréat et franchissent les portes de l'université. De plus, en raison du sureffectif en classes de terminale, seuls 30 % d'entre eux se voient accorder la possibilité de redoubler. Autrement dit, près de la moitié des élèves de terminale se retrouvent éjectés de l'institution scolaire sans qualification quelconque et sans diplôme. S'agissant des nouveaux bacheliers, fort nombreux, n'ayant pas obtenu les mentions « bien » ou « très bien », le choix de filière pour cette catégorie dépendra d'une approche restrictive, celle de « la gestion des flux ». En effet, cette dernière fonctionne uniquement selon la disponibilité des places dans les universités, les Écoles et les Centres relevant de l'enseignement supérieur (Djebbar, 2008).

1.7.4 L'avènement de l'option scientifique et technique

Le début des années 1970 fut marqué par la mise en œuvre de plusieurs réformes : l'enseignement supérieur (1971), la création de l'école fondamentale polytechnique éprouvée depuis le début des années 70 est généralisée en 1980 avec un cursus de 9 ans d'études, l'insertion de la formation technique, grâce à la réforme du secondaire de 1982, au même titre que l'enseignement général traditionnel du même cycle. Pour assurer la couverture de ses besoins, cette dernière a dû procéder à un recrutement auprès des ingénieurs sortants des différentes universités du pays, mais, encore une fois, sans leur offrir une formation supplémentaire en pédagogie et en didactique de la discipline à enseigner.

Ces dernières avaient pour but de poser la pierre d'assise d'un système éducatif en conformité avec les besoins économiques de la nation.

En effet, les décideurs algériens de l'époque avaient adopté une stratégie de développement fondée sur les propres ressources du pays pour en faire une nation émergente en peu de temps. Dès lors, cette approche se devait d'être la ligne directrice qui permettrait de recentrer tous les efforts

du système éducatif et les initiatives de l'enseignement supérieur. Cette décision stratégique a permis de débloquer en premier lieu des ressources financières importantes à la mise en place d'infrastructures ; en second lieu, de mettre au point un système d'orientation des futurs bacheliers vers les secteurs scientifiques et techniques ; en dernier lieu, de faciliter la promotion et le soutien aux études/formations à l'étranger.

La finalité était d'élever l'université algérienne au rang d'excellence au niveau maghrébin et africain grâce à des chercheurs dont les compétences, les qualifications seraient reconnues.

Or, l'option scientifique et technique dans l'éducation s'est heurtée à de multiples obstacles comme le signale Djebbar (2008) :

> Les multiples contraintes qui ont découlé de la démocratisation, les effets induits par le profil et le niveau d'un grand nombre d'enseignants et le contenu de l'arabisation ont, objectivement, contrecarré l'option scientifique et technique, sur le plan pédagogique, en entraînant une réelle baisse de niveau qui ne permettra pas, dans l'avenir immédiat, de renouveler l'élite du corps enseignant algérien qui est proche de la retraite. À cela, il faut ajouter le manque de cohérence dans la politique globale de formation des scientifiques. (p. 196)

Il s'avère que, depuis la première rentrée scolaire après l'indépendance, la démocratisation, de même que l'arabisation après, empêchait à chaque fois le succès de certaines réformes engagées dans le système éducatif et induisait en même temps des effets sur l'efficience pédagogique ainsi que la formation des chercheurs et scientifiques censés revaloriser l'université algérienne.

Même si des efforts importants ont été déployés pour former un groupe d'élite scientifique, l'accent n'a pas été mis sur la création du cadre nécessaire à une intégration réussie des diplômés hautement qualifiés. En conséquence, le projet d'envoyer un grand nombre de jeunes en formation ou en perfectionnement, principalement en Europe, au Canada et aux États-Unis, durant la période des années 1970 et 1980 s'est soldé par un échec, car beaucoup d'entre eux ne sont pas rentrés dans le pays.

Par ailleurs, il convient d'attirer l'attention sur les limites de la politique relative à cette réforme dont la vision était fortement scientiste et techniciste, si bien que les sciences humaines, n'ayant pas été inscrites à l'ordre du jour de ce renouvellement, avaient été délaissées, car non considérées comme facteur de croissance. Ce faisant, les réformateurs réduisaient cette catégorie des sciences à « un galop d'essai » pour une arabisation accélérée (*ibid.*, 2008).

1.7.5 Ordonnance de 1976 portant structuration et orientation du système éducatif

Il a fallu attendre quatorze (14) années après l'indépendance pour assister à la publication du premier texte réglementaire qui précise les missions, les finalités et les objectifs de l'institution scolaire en Algérie et quatre (4) années supplémentaires pour voir cette ordonnance entrer en application en 1980. Nous proposons ci-dessous un résumé des principes fondamentaux de cette ordonnance : démocratisation, algérianisation, arabisation.

- Il est mentionné dans les articles 2 et 3 que le système éducatif, en conformité avec ses valeurs arabo-islamiques et sa conscience socialiste, se donne pour missions de développer la personnalité des enfants et des citoyens afin de les préparer à une vie d'engagement et d'action, de leur faire acquérir des connaissances d'ordre générale, scientifique et technologique tout en répondant aux attentes du peuple qui s'articulent autour de la justice et le devenir de la nation. Dans cette même perspective, le système en question s'efforce, d'une part, d'éveiller les consciences et de cultiver l'amour et le respect de la patrie, et d'autre part, d'éduquer les jeunes à combattre toute forme d'injustice, de discrimination, de soutenir la compréhension de l'autre et l'entraide entre les peuples en vue d'une paix universelle. En somme, une éducation en conformité avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.
- L'État veille également à la parité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental afin que celui-ci soit accordé à tous sans aucune restriction, excepté celles relevant des aptitudes individuelles, des moyens et besoins de la société. L'enseignement est dispensé dans la langue nationale, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux. L'organisation de l'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est fixée par décret.
- L'État algérien garantit le droit à l'éducation, sa gratuité à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté. De ce fait, l'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six à seize ans révolus.
- L'enseignement et la formation à tous les niveaux sont dispensés dans la langue officielle du pays, toutes les matières étant enseignées dans la même langue.
- Par ailleurs, l'article 10 précise : « Le système éducatif est du ressort exclusif de l'État. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance ». Il s'agit d'une mesure à double tranchant. Certes, il est question de préserver le système éducatif de toute action ou situation préjudiciable à sa stabilité, mais en même temps cela pourrait limiter et priver le système de toute réflexion exogène susceptible de contribuer à son amélioration. D'ailleurs, Taleb Ibrahimi, K (2015) en fait la critique : « ce

système scolaire pensé comme un champ clos, isolé et, surtout, en porte-à-faux avec les autres secteurs de la vie sociale du pays » (p. 56).

- L'institution scolaire algérienne s'insère dans le plan global de développement du pays.

Cependant, à la lumière de ce qui a été avancé plus haut dans ce chapitre, précisément la politique de recrutement et la recherche pédagogique, il faut souligner que certains articles de la présente Ordonnance, notamment l'article 16 : *«* l'éducation est une œuvre d'intérêt national et constitue une priorité. L'État peut, à cet effet, faire appel à toute personne dont la formation ou la compétence est de nature à renforcer ou à améliorer l'activité pédagogique. », l'article 49 : « La formation des personnels de l'éducation a pour but de leur faire acquérir les notions et connaissances relatives à leur service. »*,* et l'article 58 : « la recherche pédagogique vise à améliorer d'une manière constante, le niveau de l'éducation et de la formation en favorisant la rénovation des contenus, des méthodes pédagogiques et des moyens didactiques et en intégrant la formation dans son environnement. »*,* était en décalage total avec ce qui a été réalisé en amont et en aval sur le terrain, en particulier, le recrutement massif sans formation d'un personnel enseignant sous-qualifié, les formations accélérées et parfois écourtées, etc.

À présent, voici l'organisation du système éducatif durant la période de l'école fondamentale telle que définie par la loi d'orientation de 1976.

1.7.6 Structuration et organisation de l'école fondamentale

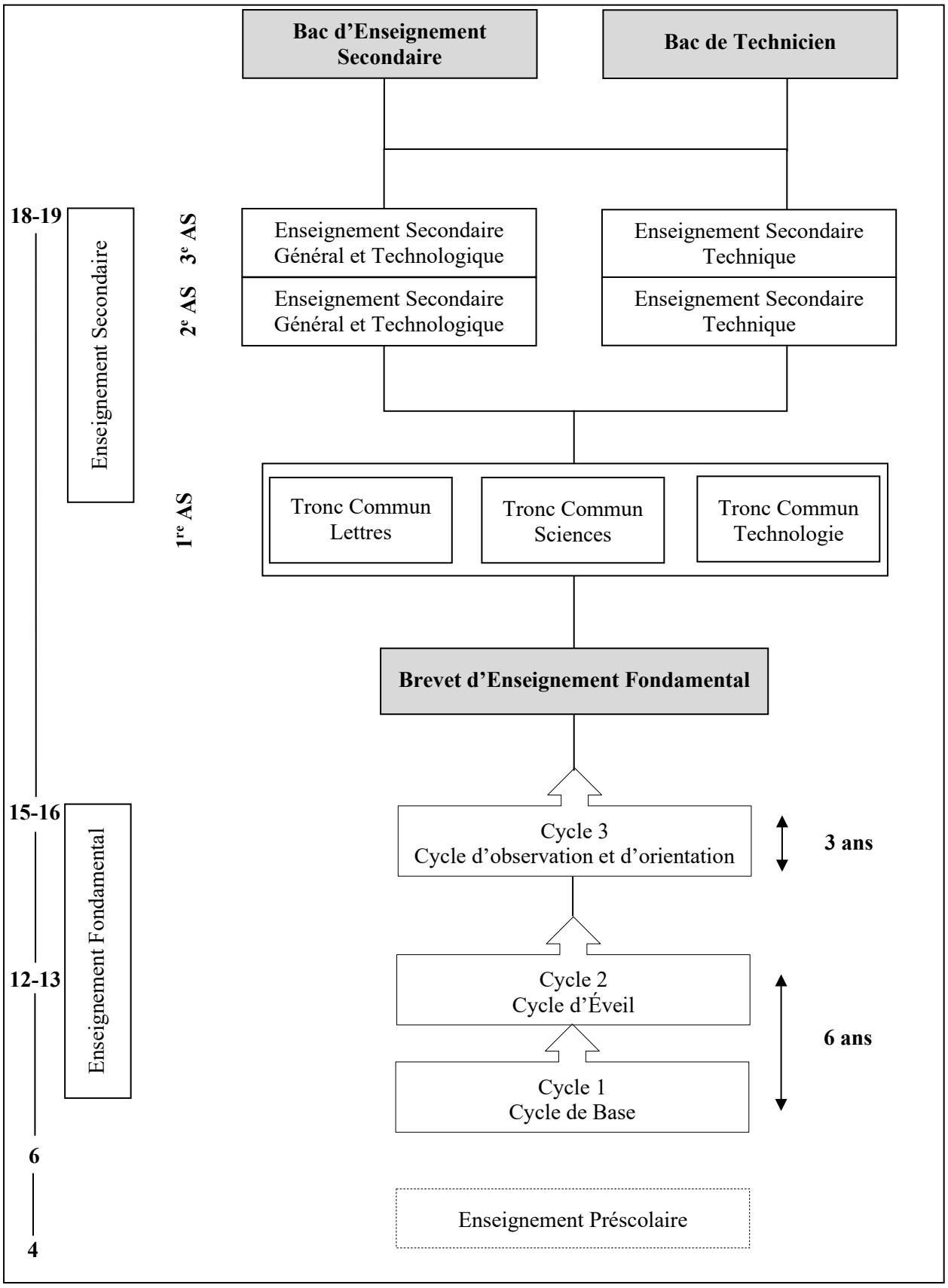


Fig. 1. 2 : Structure de l'Enseignement Fondamental (UNESCO-IBE, 2006, p. 11)

1.7.6.1 L'enseignement préscolaire

Il s'adresse principalement aux enfants âgés de trois à cinq ans, qui en sont aux premiers stades de leur épanouissement cognitif et social. L'éducation préscolaire se concentre sur le développement des compétences sociales, émotionnelles et physiques des enfants, notamment la lecture, l'écriture, l'apprentissage de versets du Coran, le dessin et le calcul ; ce faisant, elle facilite la transition vers l'école fondamentale. Il s'agit d'une base essentielle pour la réussite scolaire et la croissance personnelle des enfants. Le programme est enseigné exclusivement en arabe.

1.7.6.2 L'enseignement fondamental

Il est réparti sur trois paliers d'une durée de trois ans chacun : le cycle de base, de l'éveil et celui d'orientation. Jusqu'en 1992-1993, le français était la seule langue étrangère enseignée au niveau primaire, mais à partir de cette année scolaire, on assista à l'introduction de l'anglais en tant que langue étrangère au cours du deuxième cycle de l'enseignement fondamental. Il faut savoir que les deux premiers paliers relevaient uniquement des écoles primaires. Quant au 3^{e} cycle, il était pris en charge par des écoles complémentaires. Il s'agissait en fait d'une école rattachée à plusieurs écoles primaires, baptisée « école fondamentale intégrée ».

a) Le cycle de base : repose sur plusieurs éléments clés, les outils fondamentaux de communication et de compréhension (comme la langue arabe et les maths) ; activités culturelles et artistiques (qui comprennent la musique, les sports et les arts visuels) ; la sensibilisation et l'éducation sociales, y compris l'enseignement des principes islamiques et des valeurs communautaires.
b) Le cycle d'éveil : les élèves continuent de développer leurs connaissances tout en explorant de nouveaux domaines, tels que les sciences physiques et naturelles, la technologie et la sociologie. Ils sont également initiés à leur première langue étrangère, qui peut être le français ou l'anglais.
c) Le cycle d'orientation : est axé sur le perfectionnement et l'élargissement des connaissances acquises jusqu'à présent. Ceci est accompli grâce à des expériences pratiques et des ateliers, ainsi que par l'introduction d'une deuxième langue étrangère. Il est important de noter que l'arabe est la principale langue d'enseignement durant les trois premières années du cycle fondamental.

1.7.6.3 L'enseignement secondaire

Dans les conditions précisées par l'instance dirigeante chargée de l'éducation, les élèves ayant terminé leurs études fondamentales sont accueillis dans l'enseignement secondaire. Celui-ci est inscrit dans la continuité ; autrement dit, l'approfondissement des connaissances acquises et la spécialisation progressive dans divers domaines étroitement liés aux capacités des élèves et aux exigences de la société. Pour ce faire, le cycle secondaire promeut :

- soit l'insertion dans la vie active,
- soit la poursuite des études en vue d'une formation supérieure.

L'enseignement secondaire est en relation étroite avec le marché du travail ; il est organisé en trois types d'enseignements :

- l'enseignement secondaire général vise à doter les élèves des compétences et des connaissances nécessaires pour poursuivre des études supérieures à caractère académique.
- l'enseignement secondaire professionnel et technologique prépare les jeunes au travail dans l'industrie et les secteurs de la production. En ce sens, le programme offre, d'une part, une formation spécialisée aux techniciens et aux ouvriers qualifiés, d'autre part, il s'efforce de les préparer à des opportunités de formation supérieure.
- l'enseignement secondaire spécialisé poursuit un double objectif. Le premier est de transmettre les mêmes objectifs que l'enseignement secondaire général, tandis que le second est de permettre aux élèves d'avoir une compréhension approfondie de disciplines spécifiques ou de groupes de disciplines dans lesquels ils ont fait preuve d'aptitudes remarquables.

1.7.6.4 L'enseignement supérieur

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il n'y avait pas de loi qui définissait les buts et les objectifs de l'Université. La réforme de l'enseignement supérieur de 1971 est devenue obsolète, car elle a subi de nombreuses modifications au fil des années. Cela dit, voici un bref aperçu de l'organisation de l'enseignement supérieur jusqu'à l'année 1995 :

- Le Diplôme Universitaire d'Enseignement Appliqué, également appelé DUEA, certifie un programme d'enseignement supérieur (cycle court) pouvant être réalisé sur une durée ne dépassant pas les 30 mois.
- La durée requise pour suivre des études supérieures est modulable en fonction de la nature de la filière choisie. En effet, le cursus pour une Licence ou un Diplôme d'Études

Supérieures dure 4 ans, celui d'Ingénieur d'État 5 ans. En ce qui concerne la formation en chirurgie dentaire, pharmacie ou science vétérinaire, elle durait 6 ans. Enfin, les études en médecine s'étalaient sur 7 ans.

S'agissant des études en post-graduation, elles étaient structurées de la manière suivante :

- Après avoir terminé leurs études de premier cycle, les étudiants peuvent poursuivre des études de magistère dont la durée varie de deux à quatre ans selon le domaine d'études. Les sciences, la technologie, les sciences humaines et sociales nécessitent un programme de deux ans, tandis que les sciences médicales un programme de quatre ans. De plus, il existe un programme de Magistère spécialisé conçu pour les professionnels, sa durée ne dépasse pas 12 mois.
- Une seconde post-graduation est possible, celle-ci sanctionnée par un Doctorat en Science.

1.8 Réformes engagées depuis l'année 2000

Il n'est pas étonnant de voir le système éducatif algérien générer d'énormes distorsions compte tenu de la démocratisation démesurée, des multiples réformes dont la portée n'était pas calculée et réalisées dans l'urgence, de l'encadrement pédagogique sous-qualifié, de l'énorme hiatus entre une école fondamentale totalement arabisée et une université où l'enseignement est exclusivement dispensé en langue française pour les filières scientifiques et techniques, du taux d'échec scolaire et d'exclus définitifs 520 000 élèves annuellement (CNES, 1998, 2000 ; CPBS, 1995), enfin, des méthodes et des programmes inadaptés aux exigences de la réalité.

De toute évidence, il n'était plus possible de faire fi de ce constat d'échec. Dès lors, les pouvoirs publics ont manifesté, vers la fin des années 90, la volonté de reconsidérer le dispositif de la formation des formateurs. Une nouvelle conception de la formation initiale des enseignants pensée en termes de professionnalisation fera l'objet de déclarations émanant du ministère de l'Éducation nationale et du Conseil Supérieur de l'Éducation entre 1997 et 1998.

Dans la circonstance, il était impératif de procéder à une refonte totale de l'institution scolaire afin de remédier aux dysfonctionnements et de hisser l'école algérienne au rang de la mondialisation. Pour ce faire, le président Bouteflika, placé à la tête du pays en 1999, dévoile son programme de réformes à l'égard du pays, et notamment celle de l'éducation. Ce projet est initié grâce à la Commission de réforme du système éducatif. Cette dernière est : « composée de 160 membres aux sensibilités politiques contrastées, est installée le 13 mai 2000 et va siéger en sessions, telle un mini parlement. Après une année de travail, elle finalise un rapport remis au

Président, mais jamais publié » (Taleb Ibrahimi, 2015, p. 60). Nous constatons dès lors que cette nouvelle commission s'inscrit dans la continuité en adoptant le même principe de l'Ordonnance de 1976, celui de fonctionner en vase clos.

D'un autre côté, la réforme en question se donne pour objectif la refonte complète de l'organisation scolaire et universitaire à partir des années 2000. Dans cet esprit, les recommandations de la commission de la réforme s'articulaient autour de trois axes (Semri Ahmed, 2009, cité dans Nekkal, 2016, p. 41) :

1.8.1 Une nouvelle structure de l'enseignement

La rupture totale et définitive avec l'école fondamentale. Désormais, la configuration de l'enseignement de base obligatoire comprend le cycle primaire en 5 ans et le cycle moyen en 4 ans. Concernant l'enseignement secondaire, on ne parle plus d'« enseignement secondaire général et technique », mais plutôt d'« enseignement secondaire général et technologique ». Ce dernier a subi des modifications en profondeur et relève à présent du ministère de l'Enseignement et de la formation professionnelle. En outre, l'introduction de l'apprentissage de la langue française, dans un premier temps, à partir de la 2e année primaire, puis faute de prévision en termes quantitatifs et qualificatifs liés au personnel enseignant, reporté à la 3e année primaire. Il est prévu aussi de généraliser l'enseignement préscolaire dans tout le pays à partir de 2004. Toutefois, le projet lancé par la commission, à savoir l'enseignement bilingue de quelques matières, a été étouffé dans l'œuf. Enfin, il est à noter que les préconisations de la commission de réforme ont été mises en application avec les lois d'orientation de 2003 et celle de 2008.

1.8.2 La refonte des champs disciplinaires et de la pédagogie

Sans contrevenir aux principes de la démocratisation, de la gratuité de l'enseignement obligatoire et celui de la langue arabe comme la seule langue d'instruction, la réforme de 2003 mise en œuvre au moyen d'un programme d'appui de l'UNESCO, a procédé à une révision des contenus pédagogiques et des méthodes didactiques, et ce, pour la totalité des cycles d'enseignement (du préscolaire au lycée). Ainsi, le système scolaire est passé de la pédagogie par objectifs à une approche basée sur les compétences. Autrement dit, cette refonte pédagogique n'est plus centrée sur les résultats, mais s'appuie sur le paradigme socioconstructiviste visant à recentrer les préoccupations pédagogiques sur l'élève conformément à l'article 7 de la Loi d'orientation de 2008.

1.8.3 La mise au point d'un nouveau système de formation et d'évaluation

S'agissant du personnel enseignant, la refonte leur offre désormais la possibilité de parfaire leur formation, en vue d'un meilleur encadrement grâce à l'approche par les compétences, en bénéficiant d'une formation à distance ou hybride via les technologies de l'information et de la communication, en ayant la possibilité de poursuivre ses études à l'université ou d'effectuer des stages bloqués. À ce propos, il convient de rappeler que l'approche par les compétences a été adoptée en 2003 ; or, nous pouvons lire sur le site du ministère de l'Éducation nationale[6] que la direction de la formation, en partenariat avec l'UNICEF, a lancé, depuis octobre 2014, un projet de formation à l'attention des enseignants, des formateurs et des inspecteurs qui s'étale sur trois ans. Là encore, nous retrouvons le même processus inversé chez les décideurs, à savoir, le lancement de projets de réforme de grande envergure sans préparation préalable, ce n'est qu'une décennie après, voire davantage, que le ministère engage enfin un accompagnement du personnel d'encadrement à qui incombe la lourde tâche d'assurer, dans ces conditions, le succès de la ou des réformes.

Enfin, cette refonte a touché également l'enseignement supérieur. Appliquée en 2004, celle-ci marque la rupture avec le système classique et l'adoption du système LMD.

1.9 Politique de recrutement aujourd'hui

Cette analyse rétrospective nous a permis de connaître les tenants et les aboutissants de l'État algérien en matière de politique éducative, précisément la formation des formateurs. Depuis l'indépendance, le système scolaire a connu de multiples mutations et bouleversements sur tous les plans en vue de soutenir les fondements de l'école algérienne : la démocratisation, la gratuité de l'enseignement, l'arabisation et l'algérianisation du corps enseignant. À cet effet, l'État a eu recours à des palliatifs qui ont engendré l'émergence de nombreux dysfonctionnements qui risquent, à terme, de compromettre l'avenir du pays.

Avec la Loi d'orientation de 2008, l'Algérie redéfinit ses priorités particulièrement celles liées à la formation d'enseignants qualifiés. Il est précisé dans les articles 77 et 78 que désormais la formation initiale des différents corps d'enseignements est une formation de niveau universitaire ; de plus, toutes les catégories de personnels sont concernées par les actions de formation continue pendant toute leur carrière.

En outre, le président Bouteflika l'a clairement annoncé, le 14 avril 2012 lors de son discours prononcé à l'occasion de la journée du savoir :

[6] https://www.education.gov.dz/fr/activity/formation-sur-lapproche-par-les-competences/ (consulté le 7/9/2018)

> L'Algérie, dès le recouvrement de sa souveraineté, s'est attachée à rattraper le retard accumulé durant la période coloniale en faisant de l'éducation, de l'enseignement et des sciences une de ses priorités. La démocratisation et la gratuité de l'enseignement, le développement des infrastructures de formation et de recherche à travers le territoire national ont été parmi les axes prioritaires des politiques d'investissement durant les deux dernières décennies. Pour arriver à un encadrement suffisant et de qualité, le nombre d'enseignants et leur formation ont été une préoccupation majeure de l'état. (INRE, 2012, p. 9)

La formation professionnalisante des enseignants est assurée uniquement par l'École Normale Supérieure, tous cycles confondus, en tandem avec les Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres pour les professeurs de l'enseignement primaire. Or, ces deux institutions sont dans l'incapacité, sous réserve d'opérer des changements étudiés et sans agir dans l'urgence, de satisfaire aux demandes du ministère de l'Éducation nationale comme nous pouvons le voir sur les deux tableaux ci-dessous. Ce sont les données de la Direction de la Formation du MEN.

Tableau 1. 9 : Nombre des diplômés de l'ENS juin 2002 / juin 2011 (INRE, 2012, p. 12)

Année/profil	Enseignants du secondaire technique	Enseignants du secondaire	Enseignants du moyen	Enseignants du primaire	Total
2001 / 2002				195	195
2002 / 2003			227	274	501
2003 / 2004	59	423	505	208	1195
2004 / 2005	92	778	659		1529
2005 / 2006	172	725	801		1698
2006 / 2007	213	808	608		1629
2007 / 2008	198	787	867		1852
2008 / 2009	219	1152	930		2306
2009 / 2010	197	1191	1026		2414
2010 / 2011	00	1853	1008		2861

Pour des données émanant du ministère de l'Éducation nationale, celles-ci prêtent à équivoque. En effet, pour les deux premières années scolaires (2001/02 et 2002/03), nous ne sommes pas en mesure de dire si les cases vides représentent une absence de données relatives aux enseignants du secondaire ou si cela voudrait dire que les ENS n'ont pas formé de PES durant ces deux années. La période allant de 2004 jusqu'à 2011 laisse aussi planer le doute, cette fois-ci, il est question du nombre de professeurs d'enseignement primaire diplômés de l'ENS. Toujours est-il que l'effectif le plus élevé (2 861), respectivement 1 853 PES et 1 008 PEM, est celui de l'année 2010/11. Or, ce chiffre-là est loin d'être suffisant pour encadrer 7,5 millions d'élèves pour la

même année. Concrètement, il représente 1,33 % seulement du personnel enseignant exerçant dans les deux cycles[7].

Les IFPM ont été créés à partir de l'année 2004 afin de remplacer les ITE. Voici à présent le nombre de diplômés issus de cette institution.

Tableau 1. 10 : Nombre des enseignants diplômés des IFPM 2005/2011 (INRE, 2012, p. 14)

Année/profil	Enseignants de la langue arabe	Enseignants de la langue française	Enseignants de la langue tamazight	Total
2005 / 2006	88			88
2006 / 2007	279		29	308
2007 / 2008	243		13	256
2008 / 2009	266		13	279
2009 / 2010	184	322	35	541
2010 / 2011	206	310	18	534

L'effectif des enseignants de la langue arabe varie entre 88 et 279 diplômés. S'agissant des enseignants de la langue française, nous remarquons une nouvelle fois l'absence de précisions dans les données, laissant croire que, depuis leur création en 2004 jusqu'à l'année 2011, les IFPM n'ont formé que 632 maîtres de l'enseignement primaire. Autrement dit, pour l'année 2009/2010 et 2010/2011, ce nombre de diplômés ne représente que 2,06 % de la totalité de l'effectif d'enseignants au primaire[8] durant la même année.

En outre, cette conjoncture est allée de mal en pis avec les démissions et les départs à la retraite. Plus de 10 000 démissions déposées chaque année, 20 % de ces enseignants mettent un terme à leur carrière après une courte expérience ; quant aux enseignants en départ à la retraite, ils étaient plus de 40 000 en 2017 (Hakem, 2017).

Conscient de ce handicap perpétuel, l'État, dans le but de renforcer sa politique de recrutement et pallier ce problème, a toujours sollicité l'université à tel point que cette dernière, dont le parcours est académique, a paradoxalement supplanté les institutions où les formations sont professionnalisantes, allant parfois jusqu'à recruter un personnel dont le parcours universitaire initial et la spécialité n'ont aucune relation avec le métier d'enseignant. À ce propos, nous présentons ici

[7] 140 098 professeurs d'enseignement moyen et 74 550 professeurs d'enseignement secondaire pour l'année 2010/2011 (Office National des Statistiques, s.d.)
[8] 15 964 enseignants de la langue française au primaire (tous grades confondus) pour l'année 2009/2010, quant à l'année 2010/2011 leur nombre était de 14 622 (Office National des Statistiques, s.d.)

quelques exemples pertinents pour notre analyse. Ces derniers sont extraits de l'arrêté interministériel de 2016 fixant la liste des titres et diplômes requis pour le recrutement et la promotion dans certains grades spécifiques de l'éducation nationale.

Tableau 1. 11 : Extrait de l'arrêté interministériel de 2016 fixant la liste des diplômes requis pour le recrutement et la promotion dans certains grades spécifiques de l'éducation nationale

Corps et grades	Matières	Titres et diplômes	Filières et/ou spécialités requises
Professeur de l'école primaire	Langue arabe	- Licence en sciences naturelles ; - Diplôme des études supérieures en sciences naturelles ; - Licence en sciences de la nature et de la vie ; - Diplôme des études supérieures en sciences de la nature et de la vie	Toutes les filières et spécialités
		- Licence en sciences commerciales	Sciences commerciales toutes spécialités
		- Licence en sciences économiques	Sciences économiques toutes spécialités
		- Licence en sciences financières	Sciences financières toutes spécialités
		- Licence en sciences de gestion	Sciences de gestion toutes spécialités
		- Licence en informatique	Informatique toutes spécialités
		- Licence en droit	Droit toutes spécialités
		- Licence en sciences politiques et relations internationales	Sciences politiques et relations internationales toutes spécialités
		- Licence en sciences politiques	Sciences politiques toutes spécialités
	Langue française	- Licence en langue française ; - Licences en traduction (du et vers le français)	Langue française ; Traduction (du et vers le français)

Il est à rappeler que la langue d'enseignement dans les deux cycles, l'élémentaire et le secondaire, est la langue arabe. Or, nous constatons au premier abord que cette liste affecte en grande partie les enseignants de la langue arabe au primaire. En effet, il y a une certaine incohérence relative aux diplômes et spécialités appartenant aux domaines « des Sciences Économiques, de Gestion et Commerciales » et celui « des sciences de la nature et de la vie », non seulement il

ne s'agit pas de formation professionnalisante pour le métier d'enseignant, mais aussi la langue d'enseignement dans ces domaines est le français (Akrour & Ferfera, 2017).

Concernant les professeurs de l'enseignement moyen et secondaire, la diversité des matières a permis une répartition, des diplômes et spécialités, plus au moins logique suivant les matières à enseigner. De plus, il convient de signaler que la formule Bac+5 est une condition sine qua non pour exercer au secondaire, de ce fait, seuls les diplômes de master et d'ingénieur d'État sont admis, du moins d'un point de vue réglementaire.

Enfin, pour enseigner la langue française dans les cycles primaire et moyen, le MEN exige une licence en langue française ou une licence de traduction (option français), alors que pour le secondaire, un master. Certes, le nombre de diplômes retenus pour cette matière est nettement plus réduit, mais il s'agit de formations exclusivement centrées sur les contenus disciplinaires.

Par ailleurs, afin d'étayer ce propos, nous avons consulté les statistiques officielles de l'ensemble du personnel enseignant exerçant dans la wilaya de Saïda. Ces dernières proviennent de la Direction de l'Éducation et indiquent non seulement la nature des diplômes pour toutes les matières confondues, mais également pour la langue française en particulier (*cf*. annexe 7).

Tableau 1. 12 : Statistiques du personnel enseignant en poste dans la wilaya de Saïda selon la nature du diplôme

Cycle	Matières	Diplômes liés à l'enseignement	Licence	Master
Primaire	Toutes matières confondues	14,4 %	78,9 %	4 %
	Langue française	22,2 %	69,4 %	5,1 %
Moyen	Toutes matières confondues	14,9 %	75,7 %	5,8 %
	Langue française	13,5 %	82,2 %	3,9 %
Secondaire	Toutes matières confondues	7,9 %	60,8 %	21,3 %
	Langue française	4,1 %	74,5 %	18,4 %

La lecture et l'analyse de ces données croisées selon les profils de formation des enseignants évoluant dans les trois cycles d'enseignement s'effectueront en fonction de deux axes.

En premier lieu, les enseignants en poste sont majoritairement issus d'un parcours universitaire académique, couronnés d'une licence ou d'un master, où la formation professionnalisante propre à l'enseignement n'en a jamais été la vocation. De fait, en observant les résultats relatifs à toutes les disciplines confondues, il s'avère que les titulaires de diplômes académiques

représentent 82,9% au primaire, 81,5% au moyen et 82,1% au secondaire. *A contrario*, les enseignants ayant été formés dans des structures dédiées spécialement à la préparation au métier (Institut de Technologie et de l'Éducation, Institut de Formation et de Perfectionnement des Maîtres, École Normale Supérieure) se révèlent beaucoup moins présents d'un palier à un autre, soit 14,44% au primaire, 14,92% et seulement 7,88% au secondaire.

Cet état de fait met au jour une mécanique de recrutement fondée principalement sur la détention d'un diplôme académique, sans priorisation des compétences professionnelles intrinsèques à l'acte d'enseigner. Le critère de sélection revêt ainsi une tendance plutôt quantitative (niveau de diplôme) que qualitative (aptitude pédagogique). Ce mode de fonctionnement laisse entrevoir une érosion de la vocation enseignante dans les politiques de formation, lesquelles, eu égard aux chiffres factuels, diluent progressivement le modèle du « pédagogue formé » au profit d'une figure d'« intervenant diplômé » moins apte à accompagner des apprentissages.

En second lieu, en prenant isolément le cas de l'enseignement du français, la situation n'est guère plus rassurante. En dépit de son apport indispensable en ce qui a trait à l'apprentissage des fondamentaux, cette langue est également vecteur d'accès et de succès dans plusieurs filières scientifiques de l'enseignement supérieur. Pourtant, les enseignants disposent rarement d'un diplôme en corrélation avec l'enseignement : moins d'un quart dans le primaire et moins de 5% dans le secondaire, facteur affectant la qualité de l'encadrement linguistique des élèves, particulièrement lorsque ces mêmes élèves évoluent dans des contextes plurilingues où le français est langue étrangère.

Nous pouvons dire dans la circonstance que le ministère de l'Éducation nationale est parvenu à ce que la formation des différents corps d'enseignements soit de niveau universitaire, tel que stipulé dans l'article 77 de la Loi d'orientation de 2008, mais à quel prix, devons-nous dire, cette exigence a-t-elle était obtenue ? Car, l'ex-ministre du secteur, Abdellatif Baba Ahmed, dans l'éditorial du 5^{e} numéro de la revue EducRecherche publié en 2012, dénonce les lacunes avérées et inhérentes aux profils académiques :

> Cependant, tout un chacun sait qu'un enseignant ayant le niveau académique requis éprouvera des difficultés pour transmettre les savoirs, les savoirs être et les savoirs devenir à ses élèves s'il ne maîtrise pas les techniques et les procédés d'apprentissage, s'il ne connaît pas les théories pédagogiques, s'il ne s'inscrit pas dans l'ère du numérique qui s'impose à notre société au quotidien. (p. 5)

Le même ministre abonde dans le sens d'Altet, Paquay et Perrenoud (2002) en soulignant que les programmes d'enseignement les plus séduisants seront condamnés à l'échec si leur mise en œuvre incombe à un enseignant non formé professionnellement.

Il faut attendre depuis l'indépendance jusqu'à 2015 pour que le ministère décide de mettre au point une formation pédagogique préparatoire au profit des candidats, de parcours académique, retenus à l'issue du concours de recrutement. Or, dans les faits, ce nouveau dispositif n'est qu'un « emplâtre » et s'inscrit, lui aussi, dans la vision d'une politique éducative qui persiste à minorer le rôle de l'enseignant et à un plus haut degré sa formation. Ce propos se justifie par le décalage constaté entre l'arrêté fixant les modalités d'organisation, la durée ainsi que le contenu des programmes de la formation pédagogique préparatoire et son application, comme nous pouvons le voir dans les tableaux suivants :

Tableau 1. 13 : Modules, volume horaire, durée tels que fixés par l'arrêté inter-ministériel correspondant au 24 août 2015

N°	Modules	V.H
1	- Sciences de l'éducation et Psychologie	20
2	- Techniques de gestion de la classe	10
3	- Médiation scolaire	10
4	- Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement	40
5	- Évaluation pédagogique et remédiation	25
6	- Système éducatif algérien et *Curricula* d'enseignement	20
7	- Ethique et déontologie	10
8	- Ingénierie de la formation et de la pédagogie	10
9	- Législation scolaire	20
10	- Informatique et technologie de l'information et de la communication	25
Durée de la formation en semaines		**7**
Volume horaire global		**190h**

Tableau 1. 14 : Modules, volume horaire, durée appliqués par le ministère de l'éducation Nationale (MEN[9])

N°	Modules	V.H
1	- Sciences de l'éducation et Psychologie	40
2	- Techniques de gestion de la classe	10
3	- Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement	40
4	- Évaluation pédagogique et remédiation	10
5	- Système éducatif algérien et *Curricula* d'enseignement	20
6	- Ingénierie de la formation et de la pédagogie	10
7	- Législation scolaire	20
8	- Informatique et technologie de l'information et de la communication	30
Durée de la formation en semaines		**6**
Volume horaire global		**180h**

Initialement, cette formation prévoyait dix (10) modules avec un volume horaire de 190 heures, le tout devant s'effectuer en sept (7) semaines, sans compter bien sûr l'impact des ruptures liées à son organisation en alternance durant les vacances scolaires, les demi-journées du samedi et mardi après-midi. L'application de l'arrêté en question s'effectue selon d'autres modalités. Les modules « Médiation scolaire » et « Éthique et déontologie » ont été retranchés de la liste, seraient-ils superflus ? Si oui, pourquoi les avoir inclus au départ ? La durée en semaines et le volume

[9] https://www.education.gov.dz/fr/organisation-de-la-formation-preparatoire-pedagogique-durant-le-stage-probatoire-des-fonctionnaires-de-leducation/ (consulté le 14/6/2019)

horaire global ont été réduits, respectivement six (6) semaines et 180 heures. Le volume horaire par modules a également été redistribué : « Sciences de l'éducation et psychologie » affiche deux fois son volume initial, soit quarante (40) heures ; celui de « Informatique et technologie de l'information et de la communication » s'est vu rallonger de cinq (5) heures supplémentaires ; en revanche, le volume horaire de « Évaluation pédagogique et remédiation » a été diminué de quinze (15) heures, devenu moins prioritaire au même titre que « Technique de gestion de la classe » dans une formation qui se veut pédagogique et préparatoire, dans un ministère qui prône le rôle quintessentiel de l'évaluation en tant que pratique pédagogique à part entière, mais aussi en tant qu'outils au service de la remédiation.

Mais au-delà de la mise en pratique de cette formation, elle est censée contre-balancer le volet professionnalisant absent des cursus universitaires. Or, cela est-il concevable avec 180 ou même 190 heures ? Les licenciés en langue française du système LMD auront effectué au terme de leur formation 2112 heures à raison de quinze (15) semaines par semestre, tel qu'indiqué dans le programme des enseignements du socle commun de Licence domaine : Lettres et Langues Étrangères (*cf.* annexe 8). Toutefois, ce chiffre, selon notre expérience en tant qu'enseignant universitaire, n'est jamais atteint. Concrètement, la durée des enseignements par semestre est de douze (12) semaines, la treizième est dédiée aux examens, soit 1656 heures effectives ; autrement dit, le volume horaire global de cette formation pédagogique préparatoire à caractère compensatoire ne représente même pas 12% d'un cursus académique.

Par ailleurs, si l'on fait le parallèle avec la formation professionnalisante dispensée dans les Écoles Normales Supérieures, celle-ci totalise 2565 heures d'enseignement, les modules en lien direct avec le métier d'enseignant (Analyses des pratiques professionnelles 1 et 2 ; didactique 1, 2 et 3 ; Études des programmes ; Initiation aux TICE 1 et 2 ; législation scolaire ; outils et techniques de classe 1 et 2 ; psychopédagogie ; psychologie de l'enfant et de l'adolescent) représentent à eux seuls 585 heures (*cf.* annexe 9) ; en d'autres termes, trois (3) fois le volume horaire global de la formation pédagogique préparatoire. Le ministère s'est certes inspiré de la formation des ENS, vu les similarités des intitulés des modules, mais la version réduite qu'il propose est loin d'être pensée dans le but de concrétiser les objectifs pour lesquels elle a été conçue.

Après ces constats, une mise en perspective globale des logiques à l'origine du façonnement du système éducatif algérien depuis 1962 est nécessaire.

Conclusion

L'Algérie, une fois son indépendance recouvrée, son gouvernement s'est lancé dans une entreprise de rupture, non pas circonspecte et progressive, mais brutale avec le système colonial qui a prévalu jusque-là. Cette rupture, dans le secteur de l'éducation, consiste en la démocratisation, l'algérianisation et l'arabisation de l'enseignement. Il s'agit d'une résolution de reconduction d'envergure, solennelle certes, mais qui dépassait de loin les moyens de l'État de l'époque et, par la même occasion, a engendré un effet boule de neige dont les répercussions paralysent encore aujourd'hui le système éducatif.

Sur le plan quantitatif, il est indéniable que des progrès énormes ont été réalisés en matière d'infrastructures et de capacité d'accueil atteignant des dimensions inattendues sur le plan qualitatif. Le nombre d'élèves en constante évolution, l'encadrement pédagogique de qualité, le matériel d'enseignement et de recherche investi, le système de formation des formateurs et la complexité de l'acte d'enseigner posaient dès le départ le problème de l'organisation de la recherche en pédagogie et en éducation.

Fonctionnant en vase clos en ce qui concerne la politique éducative, l'État s'engage dans une série de réformes précipitées et velléitaires dont l'objectif quintessentiel, au bout du compte, est de garantir une place pour tout enfant en âge de scolarisation dans une école qui ne remplit plus ses fonctions, eu égard aux nombreux échecs la caractérisant à l'heure actuelle ; de procéder à une arabisation, à outrance, dont la finalité s'est limitée à l'école et à quelques filières en sciences sociales à l'université, si bien que les étudiants des filières scientifiques se retrouvent totalement désemparés face à ce hiatus.

Quant à la formation d'enseignants qualifiés, n'ayant pas été priorisée, elle fut tantôt marginalisée et tantôt pervertie par le système de promotion administrative ou par l'écourtement de sa durée, car il fallait traiter de façon urgente la pénurie relative à l'encadrement pédagogique. Dès lors, la massification du recrutement au détriment de la qualité est devenue une coutume dans une politique éducative qui, en s'éloignant des référentiels métiers, tend à produire une forme de déprofessionnalisation masquée par le prestige du diplôme. L'insuccès, *in fine*, des nombreuses réformes menées dans le système éducatif est dû au fait d'avoir sciemment minoré le rôle de l'enseignant dans cette institution. Or, il en est le fer de lance sans qui toute tentative de refonte est vouée à l'échec.

Ce constat nous oblige à revenir en détail sur la manière dont les enseignants sont formés. Le chapitre suivant s'attache ainsi à expliciter les choix méthodologiques retenus pour examiner cette formation dans toute sa complexité.

CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE ET CURATION DES DONNÉES

Introduction

Conscient que la problématique de la formation enseignante a déjà suscité un certain nombre de contributions, notamment celles de Belkhiter (2017) et de Bouteflika (2010), notre approche se veut novatrice en établissant de manière explicite une relation de cause à effet entre la qualité du parcours professionnalisant de l'enseignant et son impact sur l'échec scolaire, « la recherche naît toujours de l'existence d'un problème à résoudre, à clarifier » (N'da, 2015, p. 48). Pour ce faire, une analyse consistant à retracer toutes les étapes de la formation, de la préparation initiale au dispositif de perfectionnement mis en place pendant l'exercice de cette profession, sera effectuée. Si dysfonctionnement il y a, cette démarche ambitionne de le déceler avec précision à chaque stade du processus. Elle dépasse le simple constat des défaillances du système éducatif algérien pour en explorer les ruptures structurelles et identifier les leviers susceptibles de favoriser son redressement. Conciliant théorie et pratique, cette étude holistique offre un regard inédit sur la formation des enseignants en contexte algérien.

Il est donc opportun, ici, de proposer une représentation synoptique de notre étude que voici :

Tableau 2. 1 : Architecture conceptuelle et hypothétique de la thèse

Élément	Description
Sujet	La formation des enseignants : théorie et pratique face à l'échec scolaire
Question centrale	En quoi la formation des enseignants en Algérie constitue-t-elle un facteur déterminant de l'échec scolaire ?
Hypothèse générale	L'échec scolaire en Algérie résulterait, principalement, de la faiblesse des dispositifs de formation initiale et continue, eux-mêmes influencés par la primauté des logiques politiques sur les enjeux pédagogiques.
Variable indépendante (X1)	La primauté des impératifs politiques sur les priorités éducatives.
Variable intermédiaire (X2)	La faiblesse structurelle des dispositifs de formation initiale et continue.
Variable dépendante (Y)	L'échec scolaire.
Public cible (Z)	- Formateurs/Formés des ENS - Formateurs/Licenciés universitaires - Professeurs de l'enseignement moyen
Hypothèses de recherche (HR)	**HR1** : L'incohérence entre les réformes et les formations enseignantes. **HR2** : Le manque de professionnalisation des cursus universitaires. **HR3** : L'absence de mécanismes institutionnels pour réévaluer périodiquement la formation dispensée dans les ENS. **HR4** : Le manque d'un cadre structuré et de formateurs-experts pour assurer la formation continue.

Ce tableau propose une vue d'ensemble, synthétique et lisible, de l'organisation des éléments fondamentaux ayant structuré la genèse de notre recherche. Il permet ainsi de visualiser immédiatement la cohérence de l'approche choisie.

Par ailleurs, soucieux d'assurer une articulation rigoureuse entre théorie et pratique, nous avons adopté la démarche IMRAD[10] et structuré l'ossature de notre thèse sur le modèle d'un ouvrage collectif. Chaque chapitre a été consacré, telle une contribution à part entière, à une étape clé de la formation incluant à la fois une revue de littérature ainsi qu'une analyse et discussion des résultats de l'étape en question. Cette structuration, grâce à une interaction constante, inscrit la recherche empirique et théorique dans un même continuum, élément fondamental dans notre approche.

Au cours de ce chapitre, il sera question des motivations qui sous-tendent nos choix méthodologiques relatifs aux modes d'investigation déployés pour la collecte et la curation des données, notamment la mise au point de cinq (5) questionnaires différenciés en fonction des publics cibles impliqués dans le processus de formation, *les formateurs et sortants des ENS*, *les enseignants universitaires et les licenciés en langue française*, et pour finir, *les professeurs de l'enseignement moyen* sur le terrain.

Ce protocole de triangulation a un double intérêt, collecter en premier lieu des données variées et complémentaires à partir des perceptions et expériences des participants à notre enquête ; en second lieu, les exploiter dans une étude comparative afin d'en explorer les convergences et divergences. Cette confrontation effective, intégrée à notre analyse critique, nous permet d'envisager toutes les perspectives possibles.

Dans cette optique, notre choix pour le cycle de l'enseignement moyen repose sur deux considérations majeures. La première est d'ordre pragmatique (faisabilité et réalisabilité) : les contraintes logistiques et chronophages ne permettent pas d'explorer l'enseignement primaire et secondaire. La deuxième est de nature contextuelle : le collège, qualifié de « maillon sensible » et dont le fonctionnement souvent remis en cause (Benammar, 2009), nous informe du degré de préparation des élèves arrivant du primaire et celui des futurs lycéens. Véritable clef de voûte, le collège, avec ses quatre années de cursus, est censé, en théorie, compenser les lacunes accumulées au primaire et prévoir celles qui pourraient survenir au lycée, ce qui en fait un indicateur pertinent pour évaluer la qualité de la formation enseignante.

[10] **I**ntroduction, **M**éthodologie, **R**ésultats, **A**nalyse et **D**iscussion.

2.1 Méthode

2.1.1 Outil de mesure

Compte tenu du paradigme descriptif, analytique et critique de notre recherche, qui nous place dans une posture d'interprétation d'un phénomène complexe - l'échec scolaire -, ainsi que de notre volonté d'impliquer, dès le départ, tous les acteurs intervenant dans les dispositifs de formation, le choix de l'outil de mesure s'est imposé de lui-même.

En effet, le questionnaire se présente comme le mode d'investigation de prédilection en adéquation avec nos objectifs empiriques, et ce, pour plusieurs raisons. Instrument quantitatif par excellence, celui-ci permet de mener une enquête à grande échelle, de collecter des données mesurables et quantifiables qui existent indépendamment du chercheur, d'en extraire des régularités, d'en identifier les relations causales entre valeurs, de mettre au point des modèles explicatifs assurant, d'une part, une meilleure appréhension des mécanismes sous-jacents, et de l'autre, anticiper leur évolution (Campenhoudt, Quivy, & Marquet, 2011 ; Corbière & Larivière, 2014 ; De Singly, 2012 ; Dillman, Smyth, & Christian, 2014 ; Ghiglione & Matamon, 1998 ; N'da, 2015). Cela nécessitera de recourir à des outils et des techniques d'analyse quantitative, qui dans l'absolu, garantissent la fiabilité et la validité des résultats obtenus au moyen de données chiffrées et de tests psychométriques, ouvrant la voie à des interprétations objectives et reproductibles, paramètre crucial à toute démarche de ce type.

Cependant, bien au fait des limites et inconvénients (simplification excessive des phénomènes complexes, manque de profondeur des réponses, biais d'acquiescement) d'une approche exclusivement quantitative avec des questions fermées, nous avons adopté l'approche d'« un devis mixte simultanée imbriqué »[11] en intégrant le qualitatif au quantitatif de façon concourante afin d'y documenter une perspective multidimensionnelle (Briand & Larivière, 2014) ; d'où l'inclusion de questions conditionnelles, des questions à choix multiples et, tout particulièrement, des questions ouvertes à notre outil de mesure.

Cette démarche compense les lacunes des approches quantitative et qualitative lorsqu'elles sont envisagées isolément, et par la même occasion, offre la possibilité de recueillir, simultanément et en une seule passation, des données numériques et textuelles auprès des répondants, lesquelles,

[11] Un devis mixte simultané imbriqué : est une méthode où les collectes de données qualitatives et quantitatives s'effectuent de façon concomitante (qual/Quant ou quant/QUAL) et convergent vers un même but. Toutefois, dans ce cas de figure, un des types de données prédomine (en l'occurrence le quantitatif), l'autre y est enchâssé pour assurer une certaine complémentarité et étoffer une explication d'un phénomène, et de surcroît, contribuer à l'expansion, la portée d'une étude.

croisées lors de la phase d'analyse et d'interprétation, permettent de valider, d'affiner, d'explorer et d'approfondir les résultats.

2.1.2 Participants

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette étude porte sur différents acteurs prenant part dans le processus de formation. Ils ont tous un point commun, l'exercice de la profession d'enseignant ou de formateur, une dichotomie qui fera l'objet d'une description et d'une analyse dans le chapitre 3, celui de la formation initiale. Chaque catégorie répond à des enjeux spécifiques en relation avec son rôle dans le système éducatif et la formation des enseignants.

La première catégorie est celle des formateurs dans les Écoles Normales Supérieures et des enseignants universitaires. À ce propos, la formation des professeurs de français langue étrangère en Algérie est assurée par neuf (9) ENS dont voici la liste avec l'année de création (Mesrs[12]) :

- École Normale Supérieure de Bouzeréah, Alger (1984) ;
- École Normale Supérieure de Béchar (2015) ;
- École Normale Supérieure de Bou saäda, M'slia (2015) ;
- École Normale Supérieure de Constantine (1981) ;
- École Normale Supérieure de Laghouat (2011) ;
- École Normale Supérieure de Mostaganem (2014) ;
- École Normale Supérieure d'Oran (2014) ;
- École Normale Supérieure de Ouargla (2015) ;
- École Normale Supérieure de Sétif (2015).

La mission de ces Écoles est la formation des professeurs qui seront amenés à évoluer dans les trois cycles de l'Éducation nationale (PEP – PEM – PES), à l'exception de l'ENS d'Oran qui ne propose pas à l'heure actuelle de cursus à l'attention des professeurs de l'enseignement moyen. La mention de l'année de création de chaque école est un critère pertinent dans la mesure où il justifie pourquoi nous avons mis l'accent sur les Écoles les plus anciennes, car les enquêtés qui en sont issus sont plus à même de nous fournir des éléments de réponse relatifs à la qualité de la formation dispensée et à l'échec scolaire, un phénomène, qui rappelons-le, ne date pas d'hier. S'agissant des enseignants universitaires nous avons sollicité la participation de ceux exerçant dans l'Université Dr Moulay Tahar de Saïda et le Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naäma en raison de la proximité géographique et de la facilité d'accès aux enquêtés.

[12] Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

La deuxième catégorie est celle des sortants de l'ENS et des étudiants titulaires d'une licence en langue française ou en fin de parcours. L'enquête auprès de cette catégorie de répondants a pour but de recueillir leur retour d'expérience sur la formation reçue et de savoir s'ils estiment avoir été suffisamment préparés à l'exercice du métier d'enseignant.

D'un autre côté, il est à noter que les titulaires de master ont été exclus de cette étude pour deux raisons, la première, ces derniers, si l'on se réfère aux statistiques présentées dans le chapitre précédent, représentent une proportion relativement faible parmi le personnel enseignant, et avec un profil de Bac+5, la plupart d'entre eux sont orientés vers l'enseignement secondaire ; la deuxième a trait à la diversité des cursus de formation en master d'une université à un autre, rendant le processus d'échantillonnage complexe et moins pertinent.

La troisième catégorie représente les professeurs de l'enseignement moyen. Leurs perceptions et expériences nous permettront d'éprouver la qualité de la formation initiale face aux attentes du terrain, les dispositifs d'accompagnement au profit de l'enseignant néophyte, les mécanismes de la formation continue et de nous renseigner sur l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques.

Tableau 2. 2 : Échantillonnage de la population interrogée

Public cible	Nombre
• Formateurs des Écoles Normales Supérieures	**41**
• Sortants des Écoles Normales Supérieures	**87**
• Enseignants universitaires	**28**
• Licenciés en langue française	**97**
• Professeurs de l'Enseignement Moyen	**74**
Total	**327**

En somme, ce panel hétérogène de participants garantit une analyse plus fine des effets de la formation sur l'échec scolaire.

2.1.3 Conception et description de l'outil de mesure

Élaborer un questionnaire revêt une importance cruciale et constitue une étape décisive dans un travail de recherche empirique. Manifestement, réaliser cette tâche suppose de bien appréhender la portée de plusieurs enjeux : la qualité, la pertinence, la fiabilité des données à collecter et surtout à mesurer. La genèse d'un tel outil de mesure doit également tenir compte de plusieurs impératifs

à savoir : s'assurer de la validité des réponses, écarter les tendances faussées ou dénaturées et aboutir à une analyse de résultats exploitables en rapport avec la problématique posée et l'objet de l'étude (Campenhoudt et *al.*, 2011).

Par ailleurs, il convient de signaler que la validité interne et externe des données collectées dépend d'une mise au point d'un questionnaire habilement exécutée. Certainement, la validité interne porte sur l'efficacité du mode d'investigation à mesurer tangiblement ce qu'il prétend évaluer, tandis que la validité externe consiste à vérifier si les résultats obtenus peuvent être généralisés à une population plus large. Pour y parvenir, il faut compter sur une formulation rigoureuse, claire et précise des questions qui serviront d'items ultérieurement. À cet effet, il faudra éviter les équivoques, les doubles sens, anticiper, si possible, les biais cognitifs ; autant d'éléments pouvant altérer l'objectivité des réponses (Bryman, 2012 ; De Singly, 2012 ; Dillman et *al.*, 2014).

Dans le cadre de cette étude empirique où divers acteurs sont mobilisés, il est crucial de faire cadrer la formulation des questions en fonction de l'expérience des répondants et de leurs connaissances.

2.1.3.1 Structuration et séquencement des questions

Afin d'adapter les questions aux spécificités de chaque public cible, nous avons mis au point cinq (5) questionnaires distincts, offrant la possibilité de collecter des réponses contextualisées et exploitables sans pour autant compromettre la compatibilité des résultats.

De plus, par crainte de rebuter le répondant avec une structure rigide et monotone, l'organisation de nos questionnaires s'aligne sur le principe de la pyramide inversée ou celui de l'entonnoir ; autrement dit, des questions qui traitent d'abord des aspects d'ordre général pour ensuite céder la place à des questions plus spécifiques qui permettent une exploration progressive et approfondie. Ce faire requiert une alternance entre questions factuelles, attitudinales et comportementales pour s'assurer d'une collecte de données variées et complémentaires (Bryman, 2012 ; De Singly, 2012 ; Ghiglione et *al.,* 1998).

Dès lors, il était impératif pour nous d'exploiter tout le potentiel que le questionnaire a à offrir en tant que mode d'investigation. Pièce maitresse de notre recherche empirique, cet outil d'enquête devait, par conséquent, inclure tout item pertinent susceptible d'apporter des éléments de réponse en corrélation avec notre problématique et nos hypothèses de recherche. Le processus de conception des questionnaires fut alors laborieux et de longue haleine en ce sens qu'il fallait, d'un côté, adapter le préambule (*cf.* annexes questionnaires*)*, qui sert de mise en contexte et

présente le propos de l'étude, en fonction de chaque type d'enquêtés, et préciser, tout particulièrement, ce que chaque questionnaire doit mesurer ; d'autre part, répartir et organiser le nombre d'items mis au point en sections couvrant différents thèmes inhérents aux aspects de la formation enseignante que nous pouvons synthétiser de la sorte :

Tableau 2. 3 : Thématiques explorées et nombre de questions par public enquêté

Public cible	Nombre de questions	Principaux thèmes abordés
Formateurs ENS	**40**	Contenu et méthodologie de formation, perception des stages.
Sortants de l'ENS	**42**	Qualité de la formation initiale, difficultés rencontrées en stage, perception des compétences acquises.
Enseignants universitaires	**17**	Objectifs de la formation universitaire, adéquation entre enseignement théorique et pratique pédagogique.
Licenciés en langue française	**21**	Ressenti sur la formation académique, préparation à l'enseignement.
Professeurs de l'Enseignement Moyen	**37**	Expérience du terrain, formation continue, impact des réformes sur l'exercice du métier.

L'on s'aperçoit que la disparité au niveau du détail relatif aux items met en exergue un focus sur la formation à caractère professionnalisant dans les Écoles Normales Supérieures et sur le degré de préparation des professeurs de l'enseignement moyen aux épreuves du terrain. Cela étant dit, l'enquête impliquant les acteurs de l'université n'est pas de second rang, tant s'en faut ; toutes les données collectées auprès de tous nos publics cibles se complètent et contribuent à une perception d'ensemble de la qualité des dispositifs de formation en vigueur.

Chacun des cinq questionnaires conçus intègre des variables factuelles qui représentent les premières données à collecter. Ces variables en question ne se limitent pas à une fin descriptive visant à dresser le profil des répondants en fonction de leur catégorie d'appartenance. Elles s'inscrivent, en outre, dans une perspective analytique qui transcende la simple lecture linéaire des réponses obtenues relatives à chaque question, pour aboutir à une compréhension perspicace des mécanismes sous-jacents (Ghiglione et *al.*, 1998). Dans la pratique, elles servent de points d'ancrage en vue d'établir des corrélations transversales entre les données recueillies, de repérer les éventuelles variations dans les perceptions et les pratiques déclarées (Campenhoudt et *al.*, 2011). En analyse quantitative, cette approche de croisement des données est primordiale, où chaque question représente une variable à mesurer afin de mettre en lumière les orientations et les contrastes non perceptibles dans un traitement univarié. Voici les variables factuelles retenues pour nos questionnaires.

Pour les formateurs des ENS, les enseignants universitaires et les PEM :

- âge ;
- sexe ;
- lieu de formation initiale ;
- type de diplôme ;
- grade ;
- établissement de rattachement et wilaya ;
- expérience ;

Pour les sortants de l'ENS :

- ENS ;
- promotion ;

S'agissant des titulaires de licence en langue française, il n'y avait pas de variables factuelles pertinentes pouvant établir des interrelations, puisque toutes les universités proposent le même cursus en graduation dans cette spécialité.

À l'issue de cela, nous avons procédé à la collecte des premières données qualitatives. En effet, comme entrée en matière, nous avons jugé opportun de solliciter le retour des formateurs des ENS, des enseignants universitaires et des PEM avec une question ouverte portant sur ce qu'est l'acte d'enseigner. Il s'agit d'une question majeure et incontournable, car elle permet d'apprécier, dans un premier temps, le degré de compréhension de cet acte complexe chez les enquêtés, dans un second temps, de les répartir, en fonction de leurs conceptions, selon les profils[13] d'enseignant établis par Braun (1989) : **a) enseignant-transmetteur** ; **b) enseignant-chercheur** ; **c) enseignant-accoucheur**.

À présent, nous allons passer en revue la formulation et les formats des questions choisis pour nos questionnaires.

2.1.3.2 Formulation et format des questions

Avant de discuter de la formulation et des formats des items, voici la représentation de chacun de nos questionnaires et sa structuration en rubriques/sections :

[13] Élément développé en détail dans le chapitre 3.

Tableau 2. 4 : Répartition des rubriques des questionnaires selon les catégories de participants

Participants	**Rubriques/sections des questionnaires**				
Formateurs ENS	Formation initiale	Au sujet de l'étudiant-professeur	Au sujet du stage	Échec scolaire	Perspectives pour la formation initiale
Sortants ENS	Formation initiale	Contenu de la formation	Au sujet de l'apprentissage	Au sujet du formateur à l'ENS	Au sujet du stage
Enseignants universitaires	Formation initiale	Accompagnement en début de carrière	Pratiques enseignantes	Échec scolaire	Perspectives
Licenciés en langue française	Formation initiale	Au sujet de l'apprentissage	Au sujet de l'enseignement		
PEM	Formation initiale	Accompagnement en début de carrière	Pratiques enseignantes	Formation continue	Échec scolaire

Ce tableau illustre l'approche analogique qui sous-tend cette organisation, notamment à travers des constances, lesquelles seront exploitées dans la création et l'analyse des tableaux croisés. Ainsi, nous avons un panorama complet de la manière dont les questionnaires ont été structurés.

Concernant le format des questions, ayant pour ambition de flirter avec l'exhaustivité, nous n'avons pas lésiné sur les moyens, en conjuguant :

a) Des questions fermées

Celles-ci se déclinent également en sous-formats comprenant premièrement, **des questions binaires** (*Oui* ou *Non*) avec une formulation classique, une interrogation totale. Elles touchent principalement les enseignants universitaires, les licenciés et les PEM, en voici des extraits tirés de différentes rubriques :

- *« Durant les trois années de cursus en licence, avez-vous dispensé aux étudiants des cours relatifs à la conception d'une fiche pédagogique ? »* (***cf.*** **annexe 4**)
- *« Pensez-vous avoir suivi une formation vous préparant à l'enseignement ? »* (***cf.*** **annexe 4**)

- *« Lorsque vous avez intégré l'enseignement, y avait-il un dispositif de tutelle pour vous guider dans vos premiers pas ? »* (***cf.*** **annexe 5**)
- *« Pensez-vous que l'échec scolaire est dû au fait d'avoir sur le terrain des enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante ? »* (***cf.*** **annexe 5**)

Deuxièmement, **des questions à échelles** qui se subdivisent en deux catégories :

- ***Les échelles ordinales d'évaluation,*** selon la typologie des échelles de mesure de Stanley Smith Stevens en 1946, permettent d'apprécier entre autres les compétences de l'étudiant-professeur et du licencié en langue française ainsi que leur implication dans leur apprentissage, par exemple (***cf.*** **annexe 2**) :

Tableau 2. 5 : Exemple d'une question fermée à échelle ordinale d'évaluation

	Médiocre	Moyen	Satisfaisant	Excellent
1. *Niveau de compétences/connaissances en début de formation.*				
2. *Niveau de compétences/connaissances en fin de formation.*				
3. *Apport de la formation, pour vous, en termes de compétences/connaissances.*				
4. *Degrés de votre implication dans l'apprentissage.*				

- ***Les échelles de Likert*** : en référence au psychologue américain Rensis Likert qui a développé en 1934 cet outil psychométrique devant servir à mesurer les attitudes, les perceptions et les motivations chez la population cible. Selon le site web SurveyMonkey (2018), spécialisé dans les sondages et les études de marché, on fait régulièrement appel à ce type d'échelle en psychologie, en sociologie à des fins statistiques où il s'agira de quantifier des données qualitatives.

Concernant l'utilisation d'une échelle Likert, Corbière & Fraccaroli (2014) précisent ce qui suit : « l'évaluation porte en général sur le degré d'accord ou de désaccord du répondant à propos d'une attitude, d'un comportement ou d'un autre phénomène à l'étude, et les degrés sont généralement de cinq à sept » (p. 591).

L'avantage d'une telle échelle de mesure c'est qu'à la différence des questions binaires où le choix est relativement limité, Rensis Likert propose un éventail d'options de réponses pouvant aller d'un « pas du tout d'accord » à un « tout à fait d'accord ». Communément, le

format utilisé adopte une structure de cinq à sept points qui comprend une position médiane, par exemple : « ni d'accord, ni en accord » ou « sans avis », ce qui a pour but d'exprimer sa neutralité vis-à-vis d'une question donnée.

Par conséquent, tirer profit de cet instrument d'enquête suppose une réelle prise en considération de certains paramètres fondamentaux que Bryman (2012) résume ainsi :

- « Les items doivent être formulés sous forme d'énoncés et non sous forme de questions.
- Tous les items doivent concerner le même objet d'étude (emploi, organisation, groupes ethniques, chômage, sanction des délinquants, etc.).
- Les items composant l'échelle doivent être interconnectés »[14] [Notre traduction] (p. 166).

Cependant, il existe d'autres variantes du format classique selon le contexte d'étude. Dans ce cas, le chercheur peut opter pour un nombre d'indicateurs pair pour son échelle de Likert, quatre (4) ou six (6) par exemple au lieu de cinq (5) ou sept (7). Cette stratégie vise à éviter les réponses neutres de sorte à obliger le répondant à se situer et ainsi fournir un avis tranché (Corbière & Fraccaroli 2014).

Notre conception de l'échelle de Likert dans cette étude s'appuie, non seulement, sur ces lignes directrices, mais tient compte aussi de l'expérience accumulée. Il en ressort, qu'en contexte algérien, les populations cibles manquent de familiarité avec les enquêtes par questionnaires ou en négligent la portée. Cet état de fait s'est à maintes reprises traduit par un non-respect des consignes du questionnaire à tel point qu'on y rajoute parfois des indicateurs de réponse, une absence d'authenticité, une distorsion entre les réponses fournies et la réalité observée.

De ce fait, pour anticiper et éviter ces biais, notre stratégie a consisté en la mise au point d'une échelle Likert asymétrique à trois (3) points avec « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord » adaptée et dédiée spécifiquement aux formateurs des ENS et des diplômés de ces mêmes institutions. Un choix méthodologiquement fondé sur plusieurs considérations. Même si Bryman (2012) manifeste du scepticisme quant aux risques de biais

[14] Le texte original :
- « The items must be statements and not questions.
- The items must all relate to the same object (job, organization, ethnic groups, unemployment, sentencing of
- offenders, etc.).
- The items that make up the scale should be interrelated. »

potentiels liés aux échelles peu conventionnelles, il insiste sur une démarche *ad hoc* où la structure des réponses est pensée pour garantir une meilleure adéquation entre les perceptions des enquêtés et les objectifs de l'analyse. Dillman et *al*., (2014) abonde dans le même sens quant à la nécessité de moduler les choix méthodologiques :

> L'utilisation de conceptions adaptées, personnalisées en fonction de la population cible, du sujet, de la charge de réponse et des possibilités de contact, ainsi que du budget et du temps disponible pour mener l'étude, est plus efficace que l'application des mêmes procédures de collecte de données à toutes les situations.[15] [Notre traduction] (p. 450)

D'ailleurs, partant du principe que notre public cible est spécialisé et tenant compte du fait que dans des contextes où les tendances sont majoritairement polarisées, une échelle de mesure asymétrique se révèle pertinente dans la mesure où elle permet de capter les nuances d'un jugement, en l'occurrence le degré d'accord des participants avec les items, et d'affiner les réponses sans imposer un équilibre artificiel (*ibid.*). Cela explique également pourquoi nous avons délibérément écarté les réponses neutres. Dans les faits, ces médianes, qualifiées de « refuge » ou de « réponse d'évitement » (*ibid.,* Corbière & Fraccaroli 2014), empêchent une véritable prise de position explicite de la part du répondant, lequel choisira de se cantonner dans la commodité que d'exprimer une opinion authentique, réfléchie et objective.

S'agissant de la formulation des items devant servir de déclencheurs pour les modalités « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord » de notre échelle Likert, nous avons opté pour des énoncés négatifs et positifs, en voici des exemples (*cf.* annexe 1) :

Tableau 2. 6 : Exemple d'une question à échelle de Likert

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. *Les étudiants-professeurs n'ont pas été suffisamment préparés pour le métier d'enseignant.*			
2. *Il s'agit d'une formation axée beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique.*			
3. *La formation des enseignants à l'ENS n'a pas été sérieusement repensée depuis plusieurs décennies.*			

En règle générale, on évite d'employer les questions négatives construites avec des locutions adverbiales telles que « ne… pas » ou des phrases à double négation. Le problème

[15]Le passage original : « *Using tailored designs* that are customized to the survey population, topic, burden, and contact possibilities, as well as the budget and length of time available for conducting the study, will be more effective than attempting to use the same data collection procedures for all situations. »

avec ce genre de formulation est que l'enquêté risque de ne pas remarquer la négation et de fournir une réponse qui ne reflète pas son intention initiale. Cela a pour effet de remettre en cause la validité des résultats ; de même pour la double négation, elle est à proscrire à cause des difficultés de compréhension et du désarroi occasionnés chez le répondant comme le souligne Oppenheim (1966, cité dans Bryman, 2012) dans cet exemple, où il est compliqué de dire à quoi correspondent les réponses « Oui » ou « Non » : « Would you rather not use a non-medicated shampoo? », en français cela donne : « *Préféreriez-vous ne pas utiliser un shampoing non médicamenteux ?* » [Notre traduction] (p. 258).

Ce néanmoins, dans le cas des échelles de mesure de Likert, il faut tenir compte d'un autre aspect, celui des schémas de réponse chez les enquêtés. Cela rend la variation entre énoncé négatif et positif une nécessité incontournable comme nous pouvons le lire chez Bryman (2012) :

> Un contexte dans lequel il est difficile d'éviter d'utiliser des questions avec des formulations négatives est la conception des items d'une échelle de Likert. Puisque vous voudrez probablement identifier les répondants qui adoptent des schémas de réponse et, par conséquent, inverser la direction de certaines questions (voir chapitre 9), l'utilisation de formulations négatives sera difficile à éviter.[16] [Notre traduction] (p. 258)

On parle de schéma de réponse lorsqu'un participant coche systématiquement les mêmes cases (par exemple, constamment « pas d'accord » ou « tout à fait d'accord ») sans prendre réellement le temps de réfléchir à chaque item. Il s'agit d'une attitude qui peut fausser les résultats dans la mesure où l'on ignore si la personne renseigne le questionnaire de manière automatique ou fait part de ses opinions véritables. Dans la circonstance, pour collecter des données fiables, exemptes de ce type de biais, l'utilisation des phrases négatives devient pratiquement inévitable et tout à fait indiquée, afin de repérer les éventuelles contradictions ou congruences chez le répondant (Bryman, 2012 ; Corbière & Fraccaroli, 2014).

b) Des questions conditionnelles

L'élaboration d'un bon outil de mesure consiste en l'intégration de composantes qui en constituent un levier essentiel, parmi lesquelles figurent les questions conditionnelles, aussi désignées sous le vocable de questions à embranchement. En conférant au questionnaire une caractéristique modulable, ces dernières assurent une collecte de données plus fine et personnalisée en fonction

[16]Le passage dans sa version originale : « One context in which it is diffi cult to avoid using questions with negatives is when designing Likert-scale items. Since you are likely to want to identify respondents who exhibit response sets and will therefore want to reverse the direction of your question asking (see Chapter 9), the use of negatives will be diffi cult to avoid. »

des objectifs empiriques, et dans ce sillage, elles optimisent la pertinence des résultats obtenus. Leur mise en œuvre favorise l'élimination des questions dites accessoires, ce qui a pour effet de renforcer l'engagement des participants. En effet, les questions conditionnelles reposent sur un schéma décisionnel intégré dont la mécanique permet de créer des parcours de réponses multiples au sein d'un même questionnaire (Ghiglione et *al.*, 1998). En d'autres termes, le questionnaire s'en trouve plus pragmatique grâce à une structure hiérarchisée où chaque réponse peut éventuellement activer ou désactiver une autre question, de sorte à cibler uniquement les données cruciales pour l'objet de l'enquête.

Ce format de question nous a donc été utile pour approfondir nos connaissances, auprès des enquêtés, sur le stage pratique, les dispositifs d'accompagnement, la formation continue, les pratiques enseignantes, comme nous pouvons le voir dans ces extraits.

Extrait 1 avec une question conditionnelle binaire (*cf.* annexe 5) :

- « *Avez-vous effectué des stages-pratiques durant votre formation initiale ?* »

Oui ☐ non ☐

- « *Si oui, ces stages vous ont-ils suffisamment préparés aux réalités du terrain ?* »

Oui ☐ non ☐

Extrait 2 avec une question conditionnelle ouverte (*cf.* annexe 5) :

- « *Lorsque vous avez intégré l'enseignement, y avait-il un dispositif de tutelle pour vous guider dans vos premiers pas ?* »

Oui ☐ non ☐

- Si oui, comment se présentait ce dispositif ?

……

……

c) Des questions à choix multiples

Lors d'une enquête par questionnaire à grande échelle, le chercheur est conscient de la complexité et de la somme du travail requis pour le traitement des données collectées. Dès lors, s'orienter vers des questions dont le format privilégie la standardisation des réponses, limite les ambiguïtés et améliore la comparabilité des informations recueillies (Ghiglione et *al.*, 1998) devient alors une priorité.

De ce fait, les questions à choix multiples s'avèrent, à bien des égards, très pratiques dans un processus statistique quantitatif et représentent des avantages notables. En proposant des options prédéterminées, elles réduisent la charge cognitive des participants qui ne seront plus contraints de formuler des réponses libres ou de s'adonner à l'auto-interprétation ; des attitudes qui, habituellement, peuvent se révéler difficiles et chronophages, augmentant le risque d'abandon en cours de questionnaire et affectant significativement le taux de réponse (De Singly, 2012). Outre ce fait, les questions à choix multiples facilitent la codification et favorise un traitement informatique aisé, deux paramètres qui en font un outil particulièrement indispensable pour les études quantitatives qui impliquent des analyses multivariées (Ghiglione et *al.*, 1998).

Dans notre étude, nous avons utilisé ce type de question à des fins instructives, pour affiner nos connaissances sur le degré de maîtrise des concepts évaluatifs, notamment chez les professeurs de l'enseignement moyen et les enseignants universitaires. Rappelons que l'évaluation, selon les PARE[17], est au cœur des processus didactiques et pédagogiques du système éducatif algérien ; dans cette perspective, vérifier l'application effective de ces deux programmes sur le terrain était incontournable.

Nos questions à choix multiples portent sur les pratiques évaluatives, comme en témoignent les extraits suivants :

Extrait 1 (*cf.* annexes 3 et 5) :

- « *À quoi sert réellement l'évaluation dans votre travail pédagogique ?* » (Cochez 2 réponses au maximum)

Tableau 2. 7 : Exemple 1 d'une question fermée à choix multiples

Vérifier les apprentissages	
Attribuer une note	
Réguler les apprentissages	
Connaître les apprenants en situation de handicap	
S'acquitter du contrôle continu	
Autres	

[17] Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Éducatif. *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation* de 2005.
Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Éducatif. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* de 2006.

En nous basant sur l'état de l'art, il en ressort que, parmi les options de réponse proposées, seules la première et la deuxième correspondent véritablement à l'objectif de l'évaluation dans le cadre pédagogique. Il va sans dire que mesurer les acquis des apprenants et ajuster l'enseignement sont des tâches évaluatives pédagogiques à part entière ; *a contrario*, les autres options relèvent davantage d'aspects administratifs ou contextuels. De ce fait, nous avons restreint le choix à seulement deux options, afin de cerner les aspects auxquels les enquêtés accordent le plus d'importance en fonction de leurs connaissances et expérience.

Extrait 2 (*cf.* annexe 5) :

- « *En quoi consiste l'évaluation formative dans votre travail pédagogique ?* »

Tableau 2. 8 : Exemple 2 d'une question fermée à choix multiples

Favoriser la progression des apprentissages	
L'attestation ou la reconnaissance des apprentissages	
Renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer.	
Sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des étudiants.	
Vérifier que les prérequis des apprenants pour aborder une nouvelle notion	
Autres	

Ce deuxième exemple de question à choix multiple est bien plus complexe qu'il n'y parait. Celui-ci requiert réflexion et vigilance de la part du participant. À la différence de l'extrait précédent où toutes les options prédéfinies étaient, à certains égards, liées au concept de l'évaluation, ce second extrait porte spécifiquement sur l'évaluation formative. De plus, bien qu'il n'y ait pas eu de consigne indiquant ou limitant le nombre de réponses, seules les options 1 et 3 étaient à cocher. Les autres choix constituent des intrus dans la mesure où les réponses 2 et 4 relèvent de l'évaluation sommative ou certificative, tandis que la cinquième correspond à l'évaluation diagnostique. Ainsi, l'objectif était de mesurer la maîtrise des répondants quant aux enjeux de l'évaluation et de ses aspects fonctionnels.

d) Des questions ouvertes

Le chercheur privilégie les questions fermées en raison de leur praticité dans le codage, le traitement et le contrôle des données quantitatives, mais s'il veut aller au-delà de ses propres connaissances de l'objet d'étude et contrebalancer les limites d'une approche purement quantitative, imbriquer des questions ouvertes dans son questionnaire constitue une alternative judicieuse et

cruciale à plus d'un titre. Y recourir ouvre la voie à une opulence d'opinions, d'expériences et de perceptions partagées par les répondants. Grâce à ce procédé, il accédera à une dimension analytique inatteignable par des formats fermés (Bryman, 2012).

En donnant l'opportunité aux enquêtés de s'exprimer avec leurs propres mots pour faire part de leurs retours d'expérience, les questions ouvertes deviennent alors un outil précieux qui apporte une plus-value indéniable à la structure du questionnaire. Pour sûr, ce format de question, utilisé dans une approche mixte, va d'une part combler le fossé entre le questionnaire et l'entretien, et de l'autre, selon Ghiglione et *al.* (1998), révéler des *insights* inattendus qui apporteront une richesse informationnelle aux données à collecter, aboutissant ainsi à une compréhension plus nuancée du phénomène à l'étude.

Cependant, il y a un revers de la médaille à ne pas négliger lorsqu'on recourt aux questions ouvertes. Comme le rappellent Bryman (2012) et De Singly (2012), leur analyse requiert un travail de curation et d'interprétation plus exigeant que celui des formats fermés ; de plus, cette liberté d'expression accordée aux participants peut parfois se solder par des réponses inexploitables ou incodables. Néanmoins, il s'agit d'un mal nécessaire, car cette hybridation de l'outil de mesure vise la complémentarité en combinant la rigueur des méthodes quantitatives avec la profondeur des approches qualitatives.

En ce qui nous concerne, les questions ouvertes ont été pratiques pour explorer les représentations de nos enquêtes liées à l'importance d'un dispositif d'accompagnement facilitant l'insertion professionnelle et la maîtrise des premiers gestes du métier, aux suggestions pour lutter contre l'échec scolaire, aux perspectives pour la formation initiale dispensée aux ENS, par exemple :

- *« Que pouvez-vous dire au sujet de la nécessité d'un dispositif de tutelle en début de carrière ? »*
- *« Quelle partie de la formation vous a éventuellement semblé la moins indispensable ? »* ***(cf.* annexe1**)

Par ailleurs, la plupart des sections de nos questionnaires comprennent une option « Autre », offrant la possibilité aux participants de proposer des perspectives non anticipées par les items de chaque section. Par conséquent, les informations recueillies nous ont donné plus de matière et ont enrichi notre analyse, tel que l'illustrent les extraits suivants :

- **E-ENS-10 :** « *Nous n'avons pas de professeur tuteur* »

- **E-ENS-13 :** « *Durant les quatre années de formation, une place importante a été accordée à la didactique, approche textuelle, pratique systématique de la langue avec une grande négligence du stage* »
- **E-ENS-21 :** « *Proposer des professeurs qui nous aident réellement et non pas ceux qui nous critique* »
- **F-ENS-1 :** « *L'étudiant n'a pas de tuteur à l'ENSB. Il est suivi par son professeur de didactique de la discipline. Un atelier concernant le rapport de stage est dispensé avant la seconde période de stage bloqué.* »
- **F-ENS-7 :** « *nous nous inscrivons malheureusement dans une formation qui vise la quantité au détriment de la qualité.* »
- **F-ENS-10 :** « *L'approche par les compétences n'est pas appliquée par la majorité des enseignants à l'école parce que ces enseignants ne savent pas comment faire ni quoi faire, et les d'objectifs ne sont pas clairs et celui qui n'a pas un objectif clair il ne saura l'atteindre. Les enseignants ont besoin d'une formation de base qui leur explicite le pourquoi et le comment afin de les inciter à la pratiquer réellement.* »
- **E-U-4 : «** *Lors de ma formation en licence, je ne savais même pas les approches en didactique. Je savais les définitions de quelques notions tel que "la didactique", "la pédagogie",... mais en termes de gestion de classe, préparation des fiches, tout ce qui est pédagogique, je ne le savais pas.* »
- **E-U-91 :** « *personnellement je ne pense pas que 3 ans de formation soit suffisants pour enseigner et oui j'ai besoin d'une formation axée sur le métier d'enseignant, sinon comment affronter la classe et tout ce qui va avec.* »

Après avoir démontré en quoi et comment chaque format de question a été utilisé dans l'élaboration de nos questionnaires et surtout à quelle fin, ainsi que la manière dont chaque item a été formulé, il convient alors de discuter du processus de diffusion.

2.1.4 Modes d'administration de l'outil de mesure et contraintes

Une fois nos outils de mesure conçus, les items sélectionnés et organisés en sections selon un plan méthodique, ils ont été soumis à la directrice de recherche pour validation. Ce qu'elle a fait après avoir recommandé quelques ajustements optimisant leur efficience.

L'étape suivante, en toute logique, était la diffusion et la passation du questionnaire. Cette phase est déterminante dans le processus de collecte des données étant donné son impact direct sur la qualité des réponses et, par conséquent, sur la validité des conclusions de l'étude. Il existe divers

moyens pour mener cette opération : en présentiel, par courrier, par téléphone ou via Internet. Le chercheur en privilégiera un ou plusieurs en fonction des spécificités de la population cible et, particulièrement, des contraintes logistiques de sa recherche (Bryman, 2012 ; Corbière & Fraccaroli, 2014).

Dans notre cas, il s'agit de questionnaires autoadministrés, et à ce titre, afin d'optimiser la qualité des informations à recueillir, il fallait réaliser des prétests en vue de déceler d'éventuelles ambiguïtés ou équivoques qui altèreraient le degré de compréhension des items chez l'enquêté (Corbière & Fraccaroli, 2014 ; Dillman et *al.,* 2014). À cette fin, nous avons consulté des collègues universitaires et prétesté les questionnaires auprès de quelques représentants des publics cibles pour nous assurer de la clarté de la formulation des questions. Après quoi, nous avons réajusté notre protocole de passation afin d'entamer la phase de diffusion à grande échelle.

Pour ce faire, nous avons opté, au départ, pour un mode de passation en présentiel. Celui-ci nous aurait permis de tenir le rôle d'enquêteur afin d'intervenir en cas d'incompréhension chez le répondant. Toutefois, notre étude empirique comportait des *impedimenta* de taille entravant la bonne démarche de passation. À l'évidence, l'hétérogénéité de nos publics cibles est déjà une difficulté en soi, car toucher autant d'enquêtés, en présentiel, aurait été excessivement chrono-phage et quasiment impossible à la mesure d'une seule personne en charge de l'enquête (Corbière & Fraccaroli, 2014). Effectivement, pour les sortants de l'ENS, par exemple, leur questionnaire traite de l'apport du stage dans la formation de l'étudiant-professeur ; pour que les participants de cette catégorie puissent rendre compte de leur expérience, il fallait qu'ils aient accompli toutes les phases du stage (observation, intégré, bloqué), autrement dit, en fin d'année universitaire. Par conséquent, être présent dans plusieurs Écoles Normales Supérieures était irréalisable, d'autant plus que les étudiants, en cette période de l'année, fréquentent de moins en moins les établissements universitaires.

En outre, comme nous l'avons déjà mentionné, l'échec scolaire est une problématique qui n'est pas spécifique à l'époque actuelle. Dès lors, interroger uniquement les promotions sortantes d'une même année sur l'efficacité de la formation professionnalisante dispensée dans les ENS n'aurait pas permis de cerner l'évolution de la politique éducative visant à rehausser le niveau et la qualité des dispositifs de formation des enseignants. C'est pourquoi nous avons choisi d'adopter une approche diachronique, laquelle nous a permis de récolter des retours pertinents pour notre étude, ceux des diplômés des ENS qui, contrairement aux sortants récents, ont suffisamment de recul pour juger leur formation à l'aune de leur expérience effective sur le terrain.

De ce fait, nous avons choisi de combiner deux modes de passation : **en présentiel** auprès des PEM de la wilaya de Saïda et des étudiants-professeurs sortants de l'École Normale Supérieure de Mostaganem, en raison de la proximité géographique, et **en ligne**, via les réseaux sociaux afin d'élargir le périmètre de diffusion et de pallier les contraintes logistiques.

Pour mener à bien la passation en ligne, nous avons converti nos questionnaires au format WORD en formulaires accessibles au moyen de liens cliquables[18] grâce aux fonctionnalités proposées par l'application Google Forms[19]. L'opérationnalisation du mode d'administration a requis deux modalités complémentaires :

- ***par courriel***, nous avons contacté les formateurs des ENS et les enseignants universitaires en utilisant les adresses mail récupérées sur les sites officiels de leurs établissements de rattachement. Il est à noter que même si certains chefs de département ont fait preuve de coopération et pris l'initiative de relayer nos questionnaires auprès de leurs collègues, une initiative tout à fait louable pour assurer un taux de réponse plus élevé, cette démarche n'a pas généré les résultats escomptés. En conséquence, le nombre de réponses recueillies au sein de ces catégories est resté faible en dépit de plusieurs relances. Ce refus de collaboration remet en cause non seulement l'engagement des enseignants à partager leurs pratiques pédagogiques, mais aussi leur sensibilité à une problématique qui concerne toute la communauté éducative : l'échec scolaire.
- ***à travers les réseaux sociaux****,* notamment Facebook, en ciblant des groupes fermés avec des indicateurs révélateurs (ex. : *PEM de français ; enseignants de français au cycle moyen ; 1AM 2AM 3AM 4AM français ; Ecole Normale Supérieure Bouzereah Oran Constantine Béchar Eulma ; toutes les pages officielles des différentes ENS*) se démarquant par une dynamique d'échange, de partage de ressources didactiques et pédagogiques susceptibles d'améliorer le quotidien de l'enseignant. Nous y avons posté les liens de nos questionnaires dans l'espoir d'atteindre un minimum de cent (100) retours par

- [18] Questionnaire formateurs ENS : https://docs.google.com/forms/d/10SKC7WVy7fx5Q2Yatf6rYePvI4zAO8jo3h86dDoEUqQ/prefill
- Questionnaire sortants ENS : https://docs.google.com/forms/d/1XYlqtpEijx1fT54Z6sxZazNukN_IPXmLN2vXqNSGmkQ/prefill
- Questionnaire PEM : https://docs.google.com/forms/d/1wfzzgtZq6ApvrEzUj0Y6Zad4fENQuTnS-D9MJJMm1XQ/prefill
- Questionnaire enseignant universitaire : https://docs.google.com/forms/d/1ytdl8gDLPY4BS7Chsvny6TwllrhpkPBwytIlXsj0cCI/prefill
- Questionnaires licenciés en langue française : https://docs.google.com/forms/d/1kfONydqDTZtU-d7MXkEHehmKD13BN8GRHYSRyCa_NOU/prefill

[19] Éditeur de formulaires, questionnaires et quizz pour réaliser des sondages et des enquêtes sur Internet.

catégorie d'enquêtés. Malheureusement, cela n'a pas été le cas, les professeurs de l'enseignement moyen et les diplômés des ENS sollicités seraient moins enclins à prendre part à des enquêtes par questionnaires.

Enfin, il convient de signaler que la diffusion de chaque questionnaire a été initialement prévue sur une période de deux (2) mois. Or, face à une faible participation, un délai d'un mois supplémentaire a été décidé afin d'augmenter le taux de réponse. Passé ce délai, nous avons engagé la phase de récupération des questionnaires en vue de les préparer pour le dépouillement.

2.1.5 Dépouillement des données

2.1.5.1 Codification et codage du questionnaire

Cette phase est déterminante, car les données collectées jusqu'alors ne sont pas encore exploitables. Le processus de dépouillement, une tâche de priorité indéniable, requiert minutie et rigueur, deux caractéristiques incontournables si l'on veut tirer le meilleur des données brutes et les transformer en matière analysable pour garantir la validité des résultats de la recherche.

Notre première étape, une fois la diffusion et la collecte des données achevées, a consisté en la transposition des réponses, initialement obtenues via les formulaires en ligne sur Google Forms, vers un format plus pratique, un document Word. Une démarche préliminaire indispensable à la codification des questionnaires (Dillman et *al.*, 2014). Après quoi, l'opération d'indexation des questionnaires de chaque participant a été entamée en vue de faciliter l'accès rapide à ses réponses, particulièrement dans le cas des questions ouvertes, lesquelles ne sont pas catégorisées et analysées de manière optimale par Google Forms. De toute évidence, même si cette plateforme dispose de multiples fonctionnalités telle l'exportation des données quantitatives sous forme de tableur Excel, avec pour option la génération automatique de graphiques, la prise en charge des items à format ouvert (qualitatifs) y est pour le moins limitée. Dès lors, nous avons mis au point un système d'indexation : un code alphanumérique spécifique selon le profil de chaque enquêté.

Tableau 2. 9 : Système d'indexation des répondants utilisé dans l'analyse des données

Code	Signification
F-ENS-N°	**F** : formateur **ENS** : École Normale Supérieure **N°** : numéro de l'enquêté
F-U-N°	**F** : formateur **U** : université **N°** : numéro de l'enquêté
E-ENS-N°	**E** : étudiant **ENS** : École Normale Supérieure **N°** : numéro de l'enquêté
E-U-N°	**E** : étudiant **U** : université **N°** : numéro de l'enquêté
E-PEM-N°	**E** : enseignant **PEM** : professeur de l'enseignement moyen **N°** : numéro de l'Enquêté

Par ailleurs, bien que nos publics cibles soient hétérogènes, ils sont tous impliqués dans ce qui a trait à la formation au métier d'enseignant. Dans la circonstance, nous contenter de statistiques strictement descriptives était inenvisageable, sinon les tableurs Excel de Google Forms auraient été de convenance. Il fallait impérativement, pour la valeur et la portée de la recherche, procéder à des croisements de données et effectuer des études comparatives.

Partant, notre seconde étape, quant à elle, a résidé dans la préparation des données pour l'analyse statistique grâce à un processus de codage. De Singly (2012, p. 88) en explique de manière simple la fonction et l'utilité : « le code est une sorte de dictionnaire qui permet de passer de la langue des personnes interrogées au langage numérique. », en ce sens que les chiffres sont plus maniables que les mots, un paramètre crucial pour ce type d'analyse.

Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel SPSS[20] version 26. Cet outil conçu spécialement pour les enquêtes par questionnaire en sociologie nous a permis, après avoir défini chaque variable en fonction du format de question (fermée, conditionnelle, à choix multiples), de mettre en place un système de codage où ce type de question a été convertie en variables numériques, afin de veiller à la cohérence dans le traitement des réponses (Dillman et *al.*, 2014). Ainsi, la création de tableaux croisés et la réalisation de tests adaptés s'en trouvent facilitées et optimisées. Nous pouvons donner quelques exemples ainsi qu'une vue des variables et des données extraites du logiciel SPSS.

[20] Statistical Package for Social Sciences.

- ***Codage des variables factuelles :*** par exemple, le grade du répondant.

Tableau 2. 10 : Exemple d'un codage de variables factuelles sur SPSS

Grade	Valeur numérique des variables
Maître-assistant « B » Maître-assistant « A » Maître de conférences « B » Maître de conférences « A » Professeur	- = 1 - = 2 - = 3 - = 4 - = 5

- ***Codage des questions fermées binaires (les questions conditionnelles binaires ont été codées de la même manière :*** deux modalités de réponses, elles ont été codées comme suit :

Tableau 2. 11 : Exemple du codage d'une question fermée binaire sur SPSS

Item	Valeur numérique des variables
« *La formation que vous avez suivie, en licence, est-elle une formation pour l'enseignement ?* »	- Oui = 1 - Non = 2

- ***Codage des questions fermées à échelle :*** en fonction de leur nombre, chaque indicateur de réponse s'est vu attribuer une valeur numérique allant de « 1 à 3 » ou de « 1 à 4 » selon le cas, exemple :

Tableau 2. 12 : Exemple du codage d'une question à échelle ordinale et à échelle de Likert sur SPSS

Items	Valeur numérique des variables
« *Il s'agit d'une formation axée beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique.* »	- Pas d'accord = 1 - D'accord = 2 - Tout à fait d'accord = 3
« *Niveau de maîtrise de la langue française.* »	- Médiocre = 1 - Moyen = 2 - Satisfaisant = 3 - Excellent = 4

- ***Codage des questions à choix multiples*** : ce format de question a fait l'objet d'un codage particulier, car il fallait traiter chaque option de réponse préétablie comme une question binaire, c'est la méthode à suivre pour que le logiciel SPSS les regroupe sous le même libellé (celui de l'item en question) et les analyse par la suite. Voici un exemple de la démarche à suivre :

Tableau 2. 13 : Exemple du codage d'une question à choix multiples sur SPSS

Item *« À quoi sert réellement l'évaluation dans votre travail pédagogique ? (Cochez 2 réponses au maximum) »*	
Options de réponse préétablies	**Valeur numérique des variables**
Vérifier les apprentissages	- Oui = 1 - Non = 2
Attribuer une note	- Oui = 1 - Non = 2
Réguler les apprentissages	- Oui = 1 - Non = 2
Connaître les apprenants en situation de handicap	- Oui = 1 - Non = 2
S'acquitter du contrôle continu	- Oui = 1 - Non = 2
	- Autres = 3

À présent, voici le jeu de données obtenu sur SPSS, les images qui suivent représentent un extrait des résultats à l'issue de l'opération de codage, il s'agit de deux vues : celles des données et celles des variables.

	Age	Sexe	Lieu	Grade	Etablissement	Expérience	Enseigner	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7
1	3	2	2	2	1	3	Une passion un...	1	2	1	2	1	.	1
2	2	2	2	3	1	2	Former de futur...	1	1	2	3	1	2	1
3	2	2	2	2	2	3	Accompagner l'...	2	3	2	3	1	1	1
4	3	2	2	2	1	1	Enseigner c'est...	2	2	2	2	1	1	1
5	1	2	2	2	1	3	Transmettre un ...	2	2	2	1	2	2	2
6	3	2	2	2	1	3	C'est dispenser...	1	1	1	1	1	1	1
7	3	2	2	2	1	3	aider la nouvelle...	3	3	3	3	3	3	3
8	3	2	1	2	1	1	Formation, tran...	1	1	3	2	1	2	1
9	2	2	2	4	2	3	Accompagner	1	1	2	2	1	1	1
10	3	2	2	3	1	3	Transmettre et i...	2	2	1	3	1	1	1
11	2	2	1	2	2	1	Transmettre de...	2	1	2	2	1	1	1
12	3	2	2	3	2	3		1	2	1	2	1	2	2
13	.	1	2	3	2	3		2	1	1	1	1	2	2
14	2	2	2	2	4	1	Enseigner c'est...	1	1	2	3	1	2	2
15	3	2	2	3	4	3	L'enseignement...	2	2	3	2	1	1	1
16	3	2	2	4	4	3	C'est un partag...	1	2	2	2	1	2	2
17	3	2	2	2	3	2	Enseigner c'est...	.	2	2	.	1	.	.
18	3	2	1	2	2	3	Accompagner.	1	2	1	1	1	1	2
19	3	2	2	2	2	3	Un partage.	1	2	1	1	2	1	1
20	1	1	1	1	2	1	Enseigner, c'es...	2	2	3	2	2	3	3
21	3	2	2	3	1	3	Transmettre un ...	1	2	2	3	2	2	3
22	1	2	1	2	3	1	Transmettre et i...	1	1	2	2	1	1	1

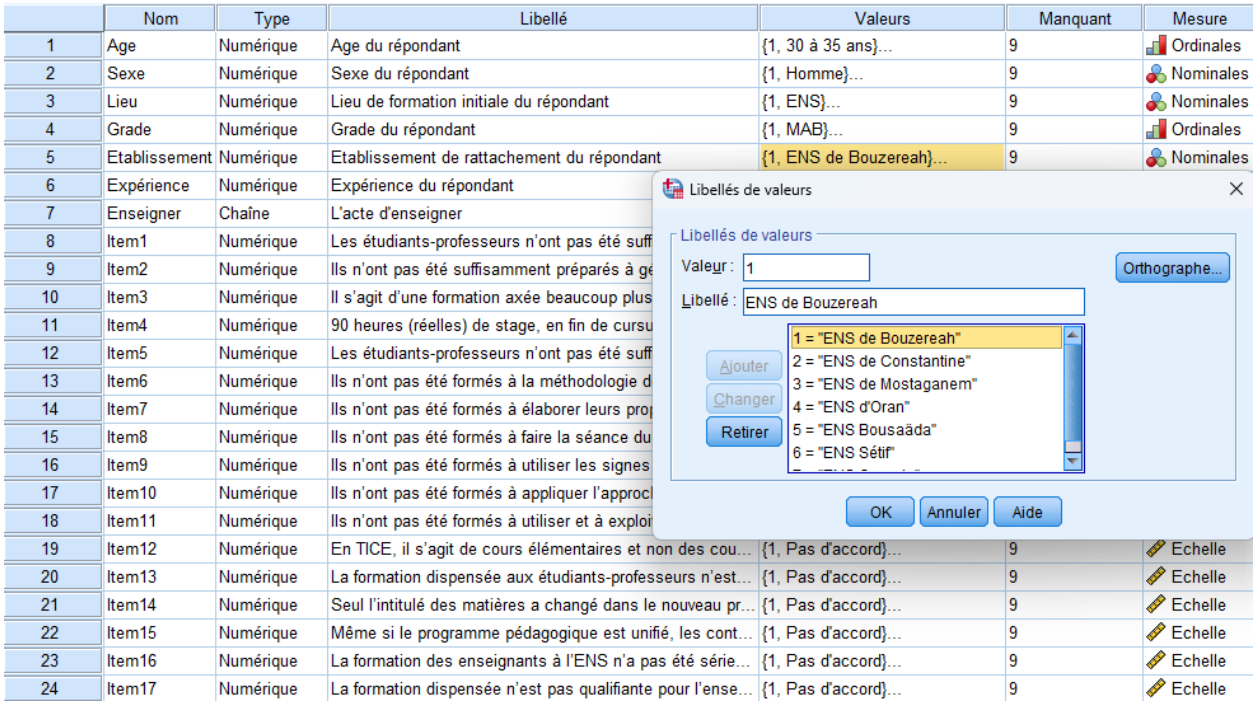
Fig. 2. 1 : Jeu de données représenté en variables numériques, extrait du logiciel SPSS v.26

	Age	Sexe	Lieu	Grade	Etablissement	Expérience	Enseigner	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7
1	Plus de 41...	Femme	Université	MAA	ENS de Bouzereah	de 11 à 20	Une passion un...	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	.	Pas d'accord
2	36 à 40 ans	Femme	Université	MCB	ENS de Bouzereah	de 6 à 10	Former de futur...	Pas d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait ...	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord
3	36 à 40 ans	Femme	Université	MAA	ENS de Constantine	de 11 à 20	Accompagner l'...	D'accord	Tout à fait ...	D'accord	Tout à fait ...	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
4	Plus de 41...	Femme	Université	MAA	ENS de Bouzereah	de 1 à 5	Enseigner c'est...	D'accord	D'accord	D'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
5	30 à 35 ans	Femme	Université	MAA	ENS de Bouzereah	de 11 à 20	Transmettre un ...	D'accord	D'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	D'accord	D'accord
6	Plus de 41...	Femme	Université	MAA	ENS de Bouzereah	de 11 à 20	C'est dispenser...	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
7	Plus de 41...	Femme	Université	MAA	ENS de Bouzereah	de 11 à 20	aider la nouvelle...	Tout à fait ...	Tout à fait ...	Tout à fait ...	Tout à fait ...	Tout à fait ...	Tout à fait ...	Tout à fait ...
8	Plus de 41...	Femme	ENS	MAA	ENS de Bouzereah	de 1 à 5	Formation, tran...	Pas d'accord	Pas d'accord	Tout à fait ...	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord
9	36 à 40 ans	Femme	Université	MCA	ENS de Constantine	de 11 à 20	Accompagner	Pas d'accord	Pas d'accord	D'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
10	Plus de 41...	Femme	Université	MCB	ENS de Bouzereah	de 11 à 20	Transmettre et i...	D'accord	D'accord	Pas d'accord	Tout à fait ...	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
11	36 à 40 ans	Femme	ENS	MAA	ENS de Constantine	de 1 à 5	Transmettre de...	D'accord	Pas d'accord	D'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
12	Plus de 41...	Femme	Université	MCB	ENS de Constantine	de 11 à 20		Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	D'accord
13	.	Homme	Université	MCB	ENS de Constantine	de 11 à 20		D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	D'accord	D'accord
14	36 à 40 ans	Femme	Université	MAA	ENS d'Oran	de 1 à 5	Enseigner c'est...	Pas d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait ...	Pas d'accord	D'accord	D'accord
15	Plus de 41...	Femme	Université	MCB	ENS d'Oran	de 11 à 20	L'enseignement...	D'accord	D'accord	Tout à fait ...	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
16	Plus de 41...	Femme	Université	MCA	ENS d'Oran	de 11 à 20	C'est un partag...	Pas d'accord	D'accord	D'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord	D'accord
17	Plus de 41...	Femme	Université	MAA	ENS de Mostagan...	de 6 à 10	Enseigner c'est...	.	D'accord	D'accord	.	Pas d'accord	.	.
18	Plus de 41...	Femme	ENS	MAA	ENS de Constantine	de 11 à 20	Accompagner.	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	D'accord
19	Plus de 41...	Femme	Université	MAA	ENS de Constantine	de 11 à 20	Un partage.	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord
20	30 à 35 ans	Homme	ENS	MAB	ENS de Constantine	de 1 à 5	Enseigner, c'es...	D'accord	D'accord	Tout à fait ...	D'accord	D'accord	Tout à fait ...	Tout à fait ...
21	Plus de 41...	Femme	Université	MCB	ENS de Bouzereah	de 11 à 20	Transmettre un ...	Pas d'accord	D'accord	D'accord	Tout à fait ...	D'accord	D'accord	Tout à fait ...
22	30 à 35 ans	Femme	ENS	MAA	ENS de Mostagan...	de 1 à 5	Transmettre et i...	Pas d'accord	Pas d'accord	D'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord

Fig. 2. 2 : Jeu de données représentant les libellés des valeurs numériques, extrait du logiciel SPSS v.26

L'on constate sur cette capture d'écran le fruit du processus de codage avec SPSS. En effet, arrivé à ce stade, toutes les données sont désormais prêtes pour tous types d'analyse (univariée, bivariée, multivariée, factorielle, descriptive, génération de tableaux croisés, de graphiques, etc.). Chaque ligne est une observation. Celle-ci représente donc les réponses d'un enquêté. Sur cet extrait, l'on peut voir que le nombre d'observations est de vingt-deux (22), autrement dit, vingt-deux (22) enquêtés.

Cela étant dit, pour parvenir à cette dernière phase, il faut réaliser en amont le codage des valeurs de chaque variable de chaque questionnaire différencié. Dans notre cas, il y en avait cinq (5), celui des formateurs de l'ENS, des enseignants universitaires, des sortants de l'ENS, des licenciés en langue française, et pour finir, celui des professeurs de l'enseignement moyen ; soit cinq (5) jeux de variables rigoureusement définis. Voici un exemple extrait du jeu de variable du questionnaire adressé aux formateurs de l'ENS :



	Nom	Type	Libellé	Valeurs	Manquant	Mesure
1	Age	Numérique	Age du répondant	{1, 30 à 35 ans}...	9	Ordinales
2	Sexe	Numérique	Sexe du répondant	{1, Homme}...	9	Nominales
3	Lieu	Numérique	Lieu de formation initiale du répondant	{1, ENS}...	9	Nominales
4	Grade	Numérique	Grade du répondant	{1, MAB}...	9	Ordinales
5	Etablissement	Numérique	Etablissement de rattachement du répondant	{1, ENS de Bouzereah}...	9	Nominales
6	Expérience	Numérique	Expérience du répondant			
7	Enseigner	Chaîne	L'acte d'enseigner			
8	Item1	Numérique	Les étudiants-professeurs n'ont pas été suff			
9	Item2	Numérique	Ils n'ont pas été suffisamment préparés à ge			
10	Item3	Numérique	Il s'agit d'une formation axée beaucoup plus			
11	Item4	Numérique	90 heures (réelles) de stage, en fin de cursu			
12	Item5	Numérique	Les étudiants-professeurs n'ont pas été suff			
13	Item6	Numérique	Ils n'ont pas été formés à la méthodologie d			
14	Item7	Numérique	Ils n'ont pas été formés à élaborer leurs prop			
15	Item8	Numérique	Ils n'ont pas été formés à faire la séance du			
16	Item9	Numérique	Ils n'ont pas été formés à utiliser les signes			
17	Item10	Numérique	Ils n'ont pas été formés à appliquer l'approc			
18	Item11	Numérique	Ils n'ont pas été formés à utiliser et à exploi			
19	Item12	Numérique	En TICE, il s'agit de cours élémentaires et non des cou...	{1, Pas d'accord}...	9	Echelle
20	Item13	Numérique	La formation dispensée aux étudiants-professeurs n'est...	{1, Pas d'accord}...	9	Echelle
21	Item14	Numérique	Seul l'intitulé des matières a changé dans le nouveau pr...	{1, Pas d'accord}...	9	Echelle
22	Item15	Numérique	Même si le programme pédagogique est unifié, les cont...	{1, Pas d'accord}...	9	Echelle
23	Item16	Numérique	La formation des enseignants à l'ENS n'a pas été série...	{1, Pas d'accord}...	9	Echelle
24	Item17	Numérique	La formation dispensée n'est pas qualifiante pour l'ense...	{1, Pas d'accord}...	9	Echelle

Fig. 2. 3 : Jeu de variables extrait du questionnaire adressé aux formateurs de l'ENS - SPSS v.26

Cette capture d'écran nous permet de visualiser vingt-quatre (24) lignes, parmi lesquelles six (6) correspondent aux variables factuelles (âge, sexe, lieu de formation initiale, etc.), tandis que les autres représentent la définition des valeurs relatives aux dix-sept (17) premiers items du questionnaire adressé aux formateurs de l'ENS. L'on y constate que chaque numéro d'item est associé à son libellé, ex. : item 17, « *la formation dispensée n'est pas qualifiante pour l'enseignement* » avec pour valeurs (1 = pas d'accord ; 2 = d'accord ; 3 = tout à fait d'accord). Un autre exemple plus explicite quant à la manière de saisir les variables et leurs valeurs est fourni par la boite de dialogue sur l'image ci-dessus. Elle nous permet d'identifier les valeurs attribuées à la variable factuelle « *établissement de rattachement du répondant* », soit une valeur numérique pour chaque École Normale Supérieure.

Par ailleurs, dans le cas des réponses issues des formats ouverts, il s'agit d'un matériau non structuré. Afin d'être exploitées, ces données doivent d'abord faire l'objet d'un recensement où le chercheur examinera une à une les réponses ouvertes, puis d'une catégorisation basée sur un repérage des récurrences de thèmes ou de mots clés (Bryman, 2012). L'objectif est de préparer, éventuellement, ce type de réponses au traitement quantitatif en les regroupant dans des catégories, chacune étant associée à une valeur numérique, en d'autres termes, attribuer un code à un segment de texte. Un processus laborieux et chronophage certes, mais nécessaire lorsque les données sont de qualité.

Partant, ces considérations méthodologiques nous ont facilité la gestion des données qualitatives, notamment celles qui pouvaient toucher tous les répondants, par exemple : « *qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ?* » ; « *comment se présentait le dispositif d'accompagnement ?* » ; « *la nécessité d'un tel dispositif »* ; « *les suggestions et perspectives pour la lutte contre l'échec scolaire et l'amélioration des systèmes de la formation enseignante* ». Toutefois, s'agissant des options « autres », il fallait procéder au cas par cas vu que les enquêtés n'avaient pas tous quelque chose à ajouter ou à préciser.

À présent que les données sont enfin structurées et prêtes à être exploitées, encore faut-il en assurer la fiabilité. À cet effet, en vue de vérifier la validité interne, soit la cohérence et la robustesse, de nos instruments de collecte, nous avons réalisé plusieurs tests en ce sens.

2.1.5.2 Test de fiabilité et validité de l'outil de mesure

Comme nous l'avons déjà mentionné dans ce chapitre, la validité interne de l'outil de mesure revêt un enjeu majeur dans une recherche empirique, car il en va de la robustesse de cet outil à évaluer, et ce, avec précision les concepts pour lesquels il a été conçu ; ce qui, dans la foulée, déterminera la crédibilité des résultats de l'étude (Bryman, 2012). Partant de ce principe, veiller à la formulation et au choix des formats de questions s'est révélé être un impératif, car la validité de nos questionnaires dépendait de la structure des items, lesquels devaient être répartis en rubriques et converger vers une même dimension.

L'évaluation de la cohérence interne de nos construits s'est effectuée à l'aide du test Alpha de Cronbach. Un indicateur largement utilisé dans les études statistiques en sciences sociales permettant de mesurer la fiabilité d'une échelle à travers l'analyse de la corrélation interitems (George & Mallery, 2016). Nous avons pu réaliser cette opération grâce au logiciel SPSS v.26. Toutefois, il y a lieu de signaler que l'alpha de Cronbach teste uniquement la fiabilité des questions fermées, excluant ainsi de l'analyse les items factuels, conditionnels, à choix multiples et ouverts, lesquels ne mesurent pas une même variable latente si l'on se fie aux recommandations méthodologiques en psychométrie des mêmes auteurs.

Par ailleurs, afin d'évaluer la cohérence interne des items et en déterminer la valeur, DeVeillis (2011, cité dans Corbière & Fraccaroli, 2014), à l'inverse des autres chercheurs chez qui les normes sont rigides, propose des seuils de référence plus nuancés quant au coefficient d'alpha de Cronbach, que voici :

- « $\alpha < 0{,}60$ = inacceptable ;
- $0{,}60 \leq \alpha < 0{,}65$ = critique ;
- $0{,}65 \leq \alpha < 0{,}70$ = minimalement acceptable ;
- $0{,}70 \leq \alpha < 0{,}80$ = acceptable ;
- $0{,}80 \leq \alpha < 0{,}90$ = très bon ;
- $0{,}90 \leq \alpha$ = l'échelle de mesure devrait être révisée, car on note une redondance de l'information. » (p. 600)

Il faut cependant savoir que certains facteurs peuvent altérer le test de fiabilité de Cronbach. C'est effectivement le cas des valeurs manquantes où l'enquêté laisse un blanc par rapport à une question donnée. SPSS, dont l'analyse est plutôt stricte, exclue par défaut toute observation comportant ne serait-ce qu'une valeur manquante. Rappelons qu'une observation correspond à la ligne contenant toutes les réponses d'un enquêté. En conséquence, l'échantillon à exploiter pour le test s'en trouve considérablement réduit (Lachance & Raîche, 2014). Pour pallier ces effets indésirables, il existe une approche largement utilisée en statistique appliquée, appelée la transformation des données (*ibid.,*). Cela consiste à remplacer les valeurs manquantes selon plusieurs modalités. SPSS en propose cinq (5) : **moyenne série***,* le calcul s'effectue sur la totalité des valeurs observées d'une variable ; **moyenne des points voisins***,* le calcul de la moyenne se fait en tenant compte des valeurs immédiatement adjacentes dans la colonne de la variable ; **médiane des points voisins**, à l'instar de la moyenne des points voisins, mais au lieu de calculer la moyenne, la médiane des valeurs adjacentes sera retenue ; **interpolation**, cette méthode ajuste la valeur manquante en tenant compte de la tendance régulière d'une variable, appliquée le plus souvent à des séries temporelles ; **tendance linéaire au point**, il s'agit de prédire la valeur manquante en ajustant une droite de régression linéaire en fonction de l'évolution générale des réponses. Le but de cette approche étant alors de préserver la distribution des données des variances dues à des biais artificiels.

Bien au fait des caractéristiques de nos construits, nous avons opté pour la méthode de la **médiane des points voisins***,* car, contrairement à la **moyenne série** et la **moyenne des points voisins**, elle ne génère pas de valeurs artificielles incohérentes pour nos formats de réponse, ex. : 1,5 pour des valeurs comme « *oui* » ou « *non* », 2,3 pour notre échelle Likert à trois points ; quant à l'**interpolation** et la **tendance linéaire***,* celles-ci correspondent beaucoup plus aux séries temporelles et ne cadrent pas avec nos réponses catégorielles. En outre, tenant à une analyse rigoureuse et à la validité des résultats de nos instruments de mesure, nous avons utilisé deux jeux de données :

- le premier, conservé en l'état sans aucune transformation des données, utilisé fidèlement afin de préserver l'intégrité des fréquences initiales lors des analyses descriptives et la génération des tableaux croisés ;
- le deuxième, dédié exclusivement au test de fiabilité alpha de Cronbach. Les valeurs manquantes y ont été remplacées, évitant ainsi la réduction de l'échantillon durant l'analyse.

Ce faisant, grâce à cette démarche nous effectuerons non seulement des études comparatives sur les données issues de statistiques descriptives et de tableaux croisés, mais nous pourrons également mener des tests interitems à l'abri de toute altération susceptible de nuire à la fiabilité des résultats.

À présent, voici les résultats des tests de fiabilité de nos outils d'enquête illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2. 14 : Résultats des tests de fiabilité Alpha de Cronbach réalisés sur SPSS v.26

Rubriques des questionnaires	Population cible concernée	Observations (valides/exclues)	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Formation initiale	**Formateurs ENS**	41 / 0	17	0,798
	Enseignants universitaires	28 / 0	09	0,717
	Sortants de l'ENS	87 / 0	10	0,809
	Licenciés en langue française	97 / 0	11	0,631
	Professeur de l'enseignement moyen	74 / 0	09	0,815
Au sujet de l'étudiant-professeur	**Formateurs ENS**	41 / 0	05	0,881
Au sujet du formateur à l'ENS	**Sortants de l'ENS**	87 / 0	06	0,630
Au sujet de votre apprentissage	**Sortants de l'ENS**	87 / 0	04	0,698
	Licenciés en langue française	97 / 0	05	0,846
Au sujet du stage	**Formateurs ENS**	41 / 0	10	0,738
	Sortants de l'ENS	87 / 0	18	0,631

L'on visualise sur ce tableau les populations cibles concernées par chacune des rubriques de nos questionnaires. La colonne « observations » permet de constater que la taille des échantillons a été conservée grâce au remplacement des valeurs manquantes. L'on peut y voir également le nombre d'items correspondant à chaque section du questionnaire.

Concernant le coefficient alpha de Cronbach, les rubriques retenues pour l'analyse affichent des scores satisfaisants, témoignant de la robustesse de l'outil d'enquête. En effet, s'agissant de la **formation initiale** où tous les publics cibles étaient concernés, les coefficients varient entre 0,631 et 0,815. Les scores les plus élevés sont enregistrés chez les professeurs de l'enseignement moyen avec 0,815 suivis des formateurs de l'ENS avec un coefficient de 0,798, indiquant une cohérence assez robuste en dépit de l'hétérogénéité des profils.

En ce qui concerne la rubrique « étudiant-professeur », seuls les formateurs de l'ENS étaient concernés, chez qui nous observons une bonne homogénéité des réponses avec un coefficient d'alpha de Cronbach de 0,881, qualifié de « très bon » selon les seuils de DeVeillis.

Quant à la section « au sujet du formateur à l'ENS », le score obtenu est de 0,631, un coefficient au-dessus du seuil inacceptable. À ce propos, Berthoud (2000b, cité dans Bryman 2012, p. 170) estime qu'un coefficient de 0,60 est déjà « bon » pour évaluer la cohérence interne d'une échelle. Notre coefficient dépassant ce seuil indique une cohérence plus ou moins acceptable.

Pour ce qui est de la rubrique « au sujet de votre apprentissage » impliquant seulement les sortants de l'ENS et les licenciés en langue française, les scores respectifs affichent un coefficient de 0,698 avoisinant le seuil optimal et un autre de 0,846 considéré comme « très bon ».

Enfin, « au sujet du stage », cette rubrique touchait les formateurs et les sortants de l'ENS chez qui les résultats du test de fiabilité affichent respectivement un coefficient proche du « minimalement acceptable » avec 0,631 et un autre, une nouvelle fois, situé dans le seuil optimal atteignant 0,738.

Somme toute, les résultats de l'indicateur alpha de Cronbach affermissent la crédibilité de notre enquête dans la mesure où les coefficients obtenus pour chaque rubrique de nos outils de mesure attestent que les items soupèsent une même réalité sous-jacente, et ce, en dépit des formulations tantôt positives et tantôt négatives de certains énoncés, en particulier ceux de l'échelle Likert ; d'ailleurs, Corbière & Fraccaroli (2014) en soulignent les effets : « une échelle qui comprend à la fois des items formulés à la positive et à la négative présentera un coefficient alpha

de Cronbach plus faible que si elle comprend uniquement des items formulés à la positive » (p. 588).

Après nous être assuré de la validité interne et de la fiabilité de nos instruments de mesure, la valeur et la pertinence des données dont ils ont d'abord permis la collecte, puis la transposition au langage numérique dépendent, désormais, d'une technicité analytique révélant leur potentiel informatif. À cet effet, une ultime étape dans le traitement des données reste à réaliser.

2.1.5.3 Recatégorisation des formats de réponse

Dès l'instant où nous nous sommes penché sur cette problématique de l'échec scolaire qui résulterait de la qualité des dispositifs de formation des enseignants, notre objectif a été de mener une enquête par questionnaire auprès des concernés par ce type de programme : formateurs et formés. Travailler avec des populations cibles hétérogènes n'était pas sans intérêt, tant s'en faut. La finalité de parvenir à une vue d'ensemble, où la comparabilité des résultats en est la pièce maîtresse, a été à l'origine de tous nos choix méthodologiques. En effet, varier les formats de question selon le public cible était, certes, un choix stratégique afin de garantir les retours des enquêtés et augmenter le taux de réponse, mais nous contenter d'analyser les données collectées de chaque item de chaque questionnaire de manière monotone et superficielle aurait été insignifiant pour notre étude.

Afin de canaliser le bruit statistique et générer des tableaux croisés, lesquels vont sous-tendre la comparabilité des résultats, un processus de recatégorisation méthodologique des réponses a été engagé. C'est une démarche bien établie en analyse statistique. À ce propos, De Vaus (2014) dans son ouvrage intitulé « *Surveys in Social Research »,* précisément, le chapitre 10 « *Preparing variables for analysis »,* évoque la nécessité de standardiser les variables et de les regrouper par recodage pour en simplifier l'analyse. Dans sa « *Data Preparation Checklist »*, nous pouvons lire ce qui suit :

> - Les catégories de la variable sont-elles les plus significatives pour la problématique étudiée ? Si ce n'est pas le cas, recodez-les en meilleures catégories.
> - Y a-t-il trop de catégories pour permettre une présentation claire des données dans les tableaux ou graphiques ? Si oui, réduisez leur nombre par recodage.
> - Certaines catégories comportent-elles trop peu de cas pour permettre une analyse significative ? Si c'est le cas, combinez les petites catégories avec d'autres catégories appropriées.[21] [Notre traduction] (p. 176)

[21] Texte original :
« Are the categories of the variable the most meaningful for the problem being addressed? If not, recode to better categories.

Dans notre cas, les questionnaires, différenciés selon le profil des enquêtés, que nous avons mis au point comprenaient des items en commun, et ce, en dépit de leurs formulations différentes et de leurs formats de réponse. Représenter les résultats des cinq (5) publics cibles dans un seul tableau requérait une standardisation des items et une recatégorisation des formats de réponse selon des axes transversaux, comme nous pouvons le voir à travers cet exemple :

- « *Durant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours relatifs à la conception d'une fiche pédagogique ? (C.-à-d. comment concevoir sa propre fiche pédagogique)* » **(*cf.* annexe 5)**
- « *Avez-vous été formés pour concevoir vos propres fiches pédagogiques ?* » **(*cf.* annexe 4)**
- « *Les étudiants-professeurs n'ont pas été suffisamment formés pour concevoir leurs propres fiches pédagogiques.* » **(*cf.* annexe 1)**
- « *Vous n'avez pas été suffisamment formés pour concevoir vos propres fiches pédagogiques.* » **(*cf.* annexe 2)**
- « *Durant les trois années de cursus en licence, avez-vous dispensé aux étudiants des cours relatifs à la conception d'une fiche pédagogique ? (C.-à-d. comment concevoir sa propre fiche pédagogique)* » **(*cf.* annexe 3)**

Ces items-là seront regroupés sous le même libellé « *formation à la conception de fiches pédagogiques* ».

S'agissant de la recatégorisation des formats de réponse, ce procédé consiste à uniformiser les modalités relatives à l'échelle Likert en catégories compatibles avec celles des réponses binaires, le tableau ci-dessous en illustre la démarche :

2 Are there too many categories to allow data to be clearly presented in tables or graphs? If so, reduce the number of categories by recoding.
3 Are there categories with too few cases to allow meaningful analysis? If so, combine small categories with other appropriate categories. »

Tableau 2. 15 : Exemple de recatégorisation des formats de réponse sous le libellé « formation à la conception de fiches pédagogiques »[22]

Publics cibles	Formats de réponse initiaux	Recatégorisation des données	Données recatégorisées	
			Oui	Non
Formateur ENS	Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord	2,4 % 29,3 % → Oui 65,9 % → Non	31,7 %	65,9 %
Sortants ENS	Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord	12,6 % 37,9 % → Oui 48,3 % → Non	50,5 %	48,3 %
Enseignants universitaires	Dichotomique Oui / Non	Conservation des données Oui / Non	17,9 %	82,1 %
Licenciés en langue française			5,2 %	94,8 %
PEM			54,1 %	45,9 %

Grâce à ce processus de recatégorisation des formats de réponse, nous pourrons désormais mener des analyses pertinentes sur des données standardisées, uniformisées à des fins de comparabilité entre les différents profils des répondants. Cette opération ne touche que les items communs à plusieurs questionnaires et dont le format est différent. Les autres items spécifiques à un public cible seront conservés en l'état et feront l'objet d'une analyse individuelle.

Par ailleurs, il est opportun d'évoquer un autre paramètre qui, bien au-delà de cette harmonisation méthodologique, nous a donné du fil à retordre durant la phase du traitement des données, la gestion des réponses invalides et les biais cognitifs chez les répondants. Deux aspects auxquels sera accordée une attention particulière lors de la discussion et l'interprétation des résultats.

2.1.5.4 Réponses invalides et Biais cognitifs

Nous avions anticipé l'éventuelle présence de valeurs manquantes dues à un refus de réponse de la part du participant ; cela dit, nous étions loin d'envisager la possibilité d'avoir à gérer un nombre plus ou moins important de réponses invalides. Le cas de ces réponses relève du **non-respect des consignes du questionnaire**, d'un **refus de prendre position**, du **fait de donner des réponses contradictoires** attestant une nouvelle fois de l'absence de familiarité et de culture avec

[22] Pour les pourcentages des données présentées dans ce tableau, il y avait 2,4 % de « *réponses invalides* » chez les formateurs de l'ENS et 1,1 % de « *valeurs manquantes* ». Ces chiffres supplémentaires permettent d'atteindre 100 % chez les deux publics cibles concernés.

les enquêtes par questionnaire. Le plus frappant est que ce phénomène touche principalement la catégorie des professionnels parmi nos enquêtés : les formateurs de l'ENS, les enseignants universitaires et les professeurs de l'enseignement moyen. Nous pouvons donner des exemples explicites de chaque cas :

- le **non-respect des consignes**, cas d'une question à choix multiples avec pour consigne « cochez deux réponses au maximum », beaucoup ont coché plus de deux (2) cases ;
- le **refus de prendre position**, face à une simple question dichotomique avec les modalités « *Oui* / *Non* », certains participants cochent les deux options ;
- les **réponses contradictoires**, concernaient les appréciations à l'égard de l'étudiant-professeur, par exemple : son « *niveau de maîtrise de la langue française* ». Au lieu de choisir une modalité parmi celles proposées « médiocre », « moyen », « satisfaisant », « excellent », le **F-ENS-6** coche à la fois « moyen » et « satisfaisant », tandis que le **F-ENS-10** en coche trois « médiocre », « moyen » et « satisfaisant ». De même pour « *le degré d'implication de l'étudiant-professeur dans l'apprentissage* », le **F-ENS-6** sélectionne les deux extrêmes et estime que le degré d'implication est à la fois « médiocre » et « excellent », alors que le **F-ENS-10** choisit trois réponses « moyen », « satisfaisant » et « excellent ». Notons que ces deux formateurs qui comptabilisent entre onze (11) et vingt (20) ans d'expérience dans l'enseignement supérieur demeurent imprécis, voire incertains quant aux appréciations portées sur l'étudiant-professeur.

Cette situation a été telle que nous avons dû procéder à un recodage des valeurs de nos variables en ajoutant « réponses invalides » à notre jeu de données.

Relatifs aux biais cognitifs, il est clair qu'aucune recherche n'en est exempte, et ce, en dépit des prétests et des ajustements méthodologiques judicieux (Bryman, 2012 ; Coron, 2020). Les recommandations empiriques des chercheurs concernant la structuration des questionnaires visent à en réduire le nombre et à en minimiser l'impact sur l'interprétation des données. Manifestement, les répondants se laissent souvent influencés par des heuristiques cognitives et contextuelles conduisant à une dissonance avec la réalité (*ibid.*, 2020), au lieu d'adopter une posture strictement rationnelle face aux questions. Une attitude qui engendre des biais difficiles à écarter dans le cas d'une enquête par questionnaire :

- **Biais de désirabilité sociale** : au lieu de faire preuve de sincérité, le répondant fonde ces réponses sur ce qu'il estime comme étant socialement acceptable.

- **Biais de confirmation** : favoriser les informations pouvant étayer ses croyances préexistantes et ses hypothèses préconçues, écartant ainsi celles qui les contredisent.
- **Biais de conformité** : faire en sorte d'aligner ses réponses sur celle du discours dominant ou normatif en contexte institutionnel.
- **Biais d'acquiescement** : tendance à être d'accord systématiquement avec les affirmations du questionnaire en faisant abstraction de leur contenu.

Tenir compte de ces biais lors de la phase de discussion et interprétation des résultats est foncièrement crucial eu égard aux spécificités de nos publics cibles, des professionnels à proprement parler (formateurs ENS, enseignants universitaires, professeurs de l'enseignement moyen) et des professionnels en devenir (sortants de l'ENS et licenciés en langue française). De ce fait, ces biais seront examinés sous l'angle des axes suivants : réflexivité professionnelle, vision institutionnalisée et formatée, le déphasage entre les perceptions et les exigences réelles.

Cette démarche se fonde sur un principe théorique établi[23] : un professionnel blanchi sous le harnais doit être en mesure de prendre du recul afin de juger objectivement de sa pratique. À défaut, celui-ci cèdera au « paralogisme », valorisant ses pratiques en vue de préserver une image de compétence et de légitimité, rationalisera les lacunes et les échecs, jetant ainsi le discrédit sur les apprenants, les réformes et la conjoncture, fera preuve de rigidité pédagogique et se cantonnera dans sa zone de confort au lieu d'adapter son enseignement aux besoins réels de ses apprenants. Dans cette optique, l'objectif de cette analyse est de déterminer et de comprendre les biais cognitifs à l'origine des réponses obtenues à travers une mise en contraste avec les réalités du terrain.

Il est opportun de présenter maintenant les données sociodémographiques de nos enquêtés, lesquelles serviront d'ancrage à ce propos. Grâce à ces données, les résultats seront interprétés suivant les profils professionnels et les tendances observées.

2.1.5.5 Données sociodémographiques

Présenter et décrire les caractéristiques sociodémographiques de nos enquêtés est une étape primordiale dans la mesure où leurs réponses seront évaluées à l'aune de leurs profils. Pour ce faire, les données factuelles ont été représentées sous forme de graphiques spécifiques à chaque public cible. Soucieux d'offrir une lisibilité comparative claire et fine, chaque variable a fait l'objet

[23] Élément développé en détail dans le chapitre suivant.

d'un traitement individuel de sorte à éviter les effets de saturation visuelle et la surcharge cognitive résultant de la combinaison de plusieurs informations en un seul et même visuel.

Dans cette perspective, seules les figures liées principalement aux variables les plus pertinentes pour une mise en contraste des pratiques déclarées et des postures professionnelles, notamment l'âge, le sexe, l'expérience, le lieu de formation initiale, le grade et le diplôme, ont été retenues. À ce propos, s'agissant des formateurs des ENS et des enseignants universitaires, ces derniers, quand bien même ils exercent dans des contextes institutionnels distincts, leurs profils professionnels présentent des similarités ; c'est pourquoi nous avons opté pour une présentation permettant une comparaison claire grâce à une juxtaposition systématique des données relatives à ces deux catégories d'enquêtés.

Par ailleurs, placer les autres caractéristiques factuelles, tels l'établissement de rattachement ou la wilaya d'exercice des professeurs de l'enseignement moyen, en annexe n'exclut pas le fait qu'elles seront exploitées, bien entendu lorsqu'elles apportent une perspective complémentaire issue de la diversité géographique ou institutionnelle des répondants, pour enrichir nos commentaires des résultats. Cette structuration se fonde sur une démarche conciliant rigueur descriptive et clarté analytique.

- **Formateurs des ENS et enseignants universitaires**

a) Âge

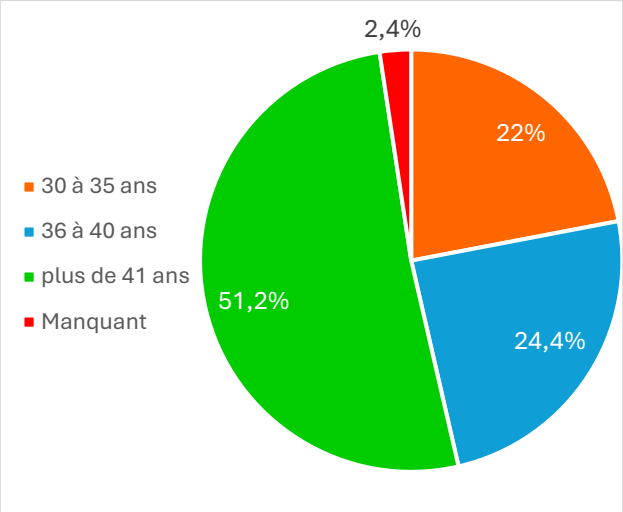


Fig. 2. 5 : Formateurs ENS - Âge

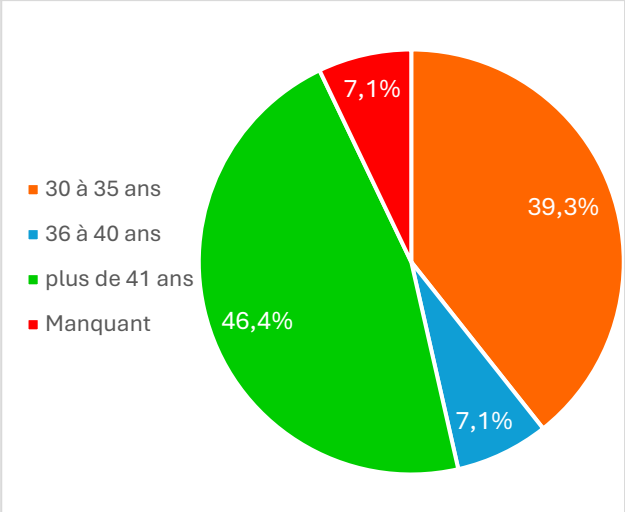


Fig. 2. 4 : Enseignants universitaires - Âge

Nous constatons que la tranche d'âge dominante chez les deux catégories d'enquêtés est celle de « *plus de 41 ans* ». Cette donnée suggère que les répondants de nos questionnaires ont

atteint un certain degré de maturité sur le plan personnel et professionnel. Cependant, chez les universitaires, la proportion des jeunes enseignants (30 à 35 ans) est plus notable avec 39,3% en comparaison avec le groupe des formateurs ENS. Une différence qui invite à nuancer l'homogénéité apparente des profils selon les lieux d'exercice.

Toujours est-il que la maturité pédagogique ou intellectuelle ne saurait être attribuée au seul facteur d'âge. Celui-ci peut certes favoriser une distanciation réflexive, une stabilité professionnelle et une meilleure appréhension des enjeux inhérents à l'exercice de la profession, mais ne dit rien des parcours de formation et de leur influence, ni des engagements réels dans le développement professionnel de chacun.

b) Sexe

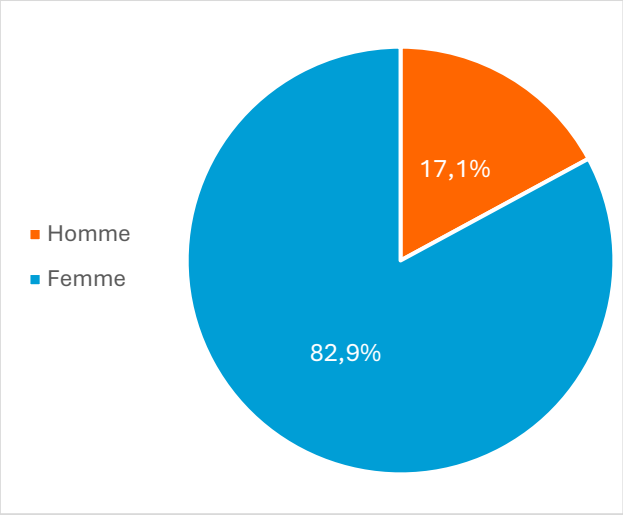


Fig. 2. 7 : Formateurs ENS - Sexe

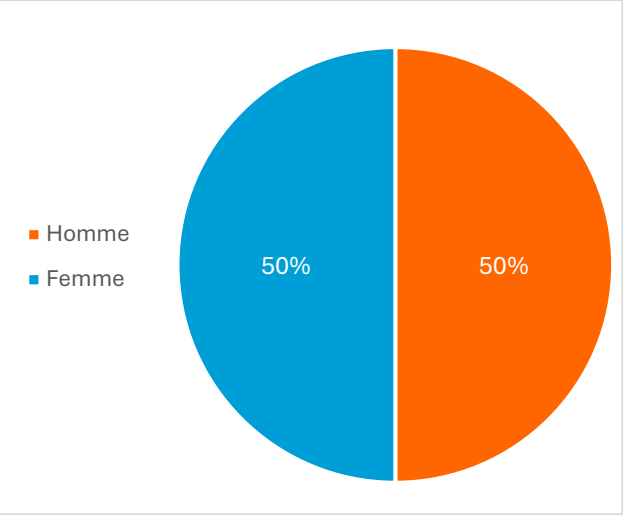


Fig. 2. 6 : Enseignants universitaires - Sexe

Ces deux visuels relatifs à la variable sexe mettent en lumière une nette différence entre les deux groupes. En effet, la population enquêtée est majoritairement féminine chez les formateurs des ENS, soit 82,9% de femmes et 17,1% d'hommes, tandis que notre échantillon de vingt-huit (28) enseignants universitaires présente une répartition parfaitement égalitaire : 50% de femmes et 50% d'hommes.

Cette absence de symétrie est révélatrice d'une tendance de féminisation du corps enseignant qui s'étend également au-delà des cycles de l'éducation Nationale à certaines fonctions de formation dans l'enseignement supérieur, particulièrement dans les Écoles Normales Supérieures. Cela pourrait s'expliquer par des logiques de recrutement dont l'orientation tend à féminiser prioritairement et de manière accélérée les postes pédagogiques par rapport aux postes académiques,

laissant ainsi transparaître une représentation genrée persistante des fonctions éducatives selon les lieux d'exercice.

Entendons-nous bien que cette variable est strictement descriptive et ne permet en aucun cas, à elle seule, d'inférer des divergences touchant les pratiques, les responsabilités ou les postures professionnelles. Les tentatives d'interprétation en ce sens requièrent prudence et contextualisation.

c) Lieu de formation initiale

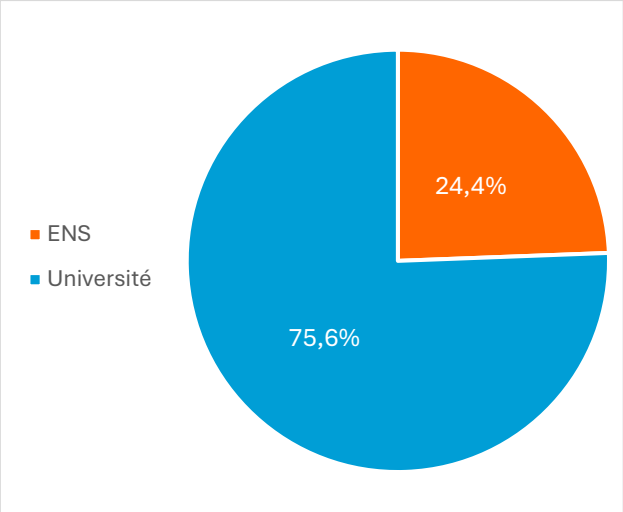


Fig. 2. 9 : Formateurs ENS - Lieu de formation initiale

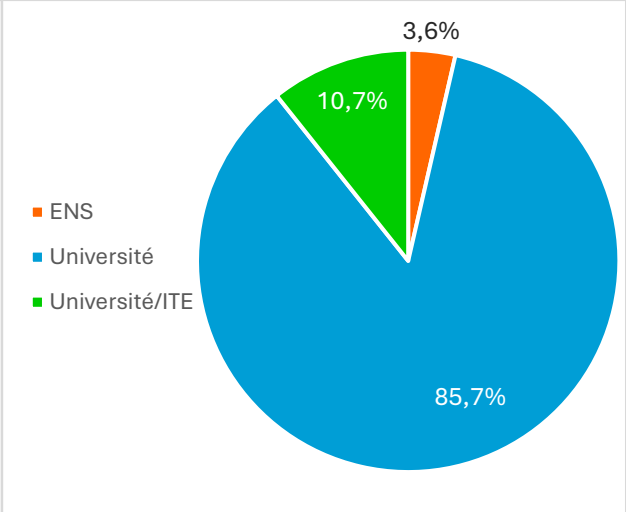


Fig. 2. 8 : Enseignants universitaires - Lieu de formation

Le constat immédiat et sans équivoque à partir de ces deux graphiques est celui de la prédominance du parcours universitaire académique chez les deux catégories des répondants. Manifestement, 75,6% des formateurs ENS déclarent avoir été formés à l'université, les 24,4% restants ont effectué leur cursus initial dans une École Normale Supérieure. Du côté des enseignants universitaires, cette tendance est plus marquée : 85,5% des participants sont issus de l'université, 10,7% d'entre eux ont d'abord effectué un « bref » passage à l'ITE avant de poursuivre des études supérieures. Enfin, seule une minorité 3,6% des enseignants universitaires affirment être initialement diplômés des ENS.

Cela étant, le recrutement dans l'enseignement supérieur en Algérie exige un diplôme d'études postgraduées (magister ou doctorat). En d'autres termes, les répondants des deux groupes ont tous suivi un cursus académique postgradué non professionnalisant à l'université. Peut-on, dans la circonstance, participer à la formation d'un professionnel en devenir avec pour seul bagage un parcours purement disciplinaire et académique ? Cette interrogation prend tout sens dans un

contexte où la formation professionnalisante des étudiants-professeurs et leur accompagnement réflexif supposent des compétences qui transcendent la seule maîtrise d'un savoir disciplinaire.

Cette configuration essentiellement universitaire n'est pas à l'abri de biais de compétence transférée : croyance selon laquelle la maîtrise disciplinaire est perçue comme gage d'efficacité pédagogique. Ce travers est soulevé par Bédard (2017) dans ses travaux. Celui-ci distingue deux figures professionnelles : l'*homo scientificus* – spécialiste disciplinaire peu formé aux compétences professorales, et l'*homo pedagogicus* – doté d'une véritable expertise pédagogique construite. Deux composantes complémentaires et indissociables nécessaires chez le praticien compétent et réflexif. À cela, il ajoute que l'accès au statut d'enseignant dans le supérieur repose principalement sur l'expertise scientifique, occasionnant un biais de légitimité fondée sur le diplôme : se considérer professionnel et naturaliser la posture de formateur du seul fait de son titre ou de sa qualification académique. Une posture où la remise en question de ses compétences pédagogiques et la culture d'un développement professionnel sont écartées.

Ce type de profil, prédominant dans le cas de notre échantillon, est susceptible de façonner une perception où l'enseignement est réduit à un acte de transmission de savoirs, marginalisant la dimension didactique et réflexive du métier.

d) Grade

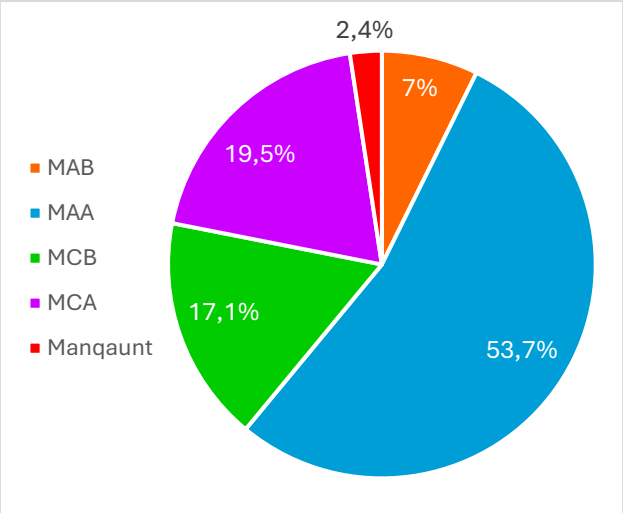


Fig. 2. 10 : Formateur ENS - Grade

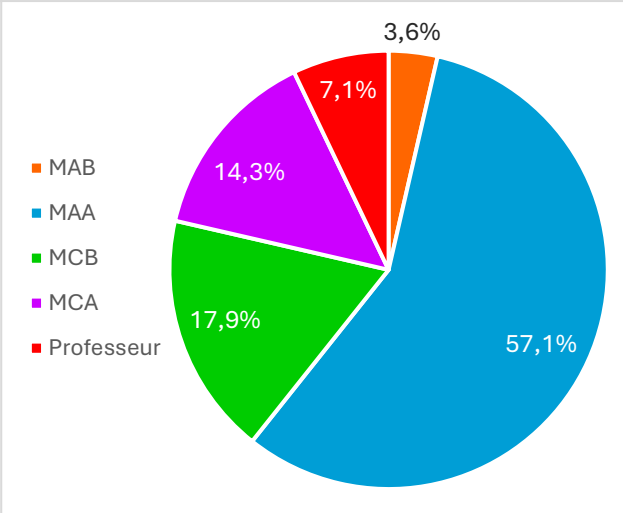


Fig. 2. 11 : Enseignants universitaire - Grade

Concernant la variable « grade », les deux figures laissent apparaître, une nouvelle fois, des similarités entre ces deux acteurs de l'enseignement supérieur : la majorité des participants ont un grade de « *Maître-assistant A* », soit 53,7% chez les formateurs ENS et 57,1% pour les enseignants

universitaires, tandis que les grades de rang magistral, « *Maître de conférences HDR*[24] » et « *Professeur* », demeurent minoritaires.

Cet écart pose une limite importante, car en envisageant la situation sous l'angle de l'expertise scientifique, force est de constater que la plupart des répondants sont dans une phase de parcours encore en développement. Par voie de conséquence, il est tout à fait légitime de s'interroger sur les fondements devant servir de pierre d'assise à leur posture de formateur. À l'évidence, ces formateurs ENS et enseignants universitaires, placés dans une configuration paradoxale, sont inévitablement face à un double défi, celui de transformer leurs propres parcours d'expertise inachevée en un levier, une ressource afin d'accompagner les étudiants vers un « métier impossible » et celui de se doter, en parallèle, d'une véritable expertise pédagogique construite.

Le but ici n'est aucunement de remettre en cause leur légitimité, mais de faire part d'une précarité statutaire loin d'être sans effet quant à un accompagnement professionnel efficient.

e) Expérience

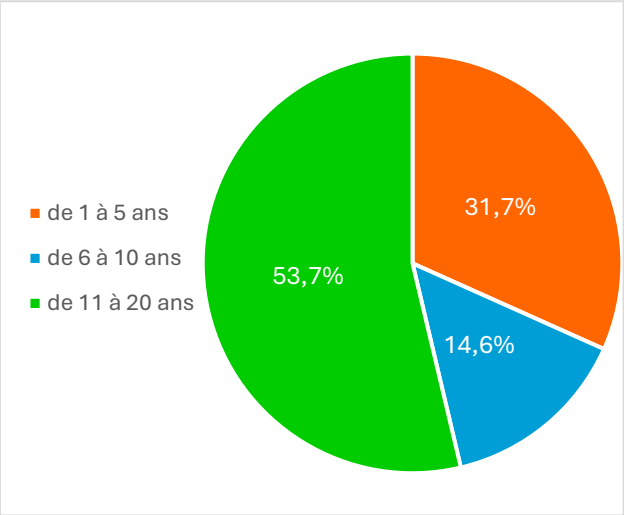


Fig. 2. 12 : Formateurs ENS - Expérience

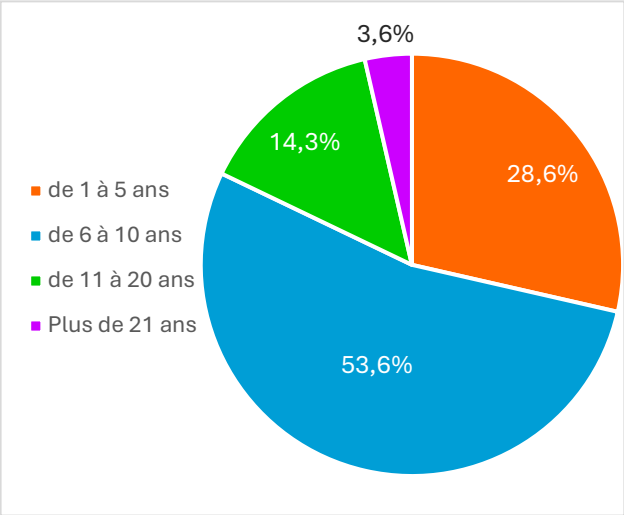


Fig. 2. 13 : Enseignants universitaires - Expérience

C'est à ce niveau des données factuelles que ces deux groupes de répondants se départagent en affichant une répartition contrastée. La variable du nombre d'années d'expérience professionnelle est nettement plus marquée chez les formateurs ENS, parmi lesquels 53,7% en cumulent entre 11 à 20 ans, contre seulement 14,3% chez les enseignants universitaires, majoritairement concentrés dans la tranche de 6 à 10 ans avec 53,6%. Par ailleurs, une proportion non négligeable, près d'un tiers, affiche moins de cinq (5) années d'expérience chez les deux catégories d'enquêtés.

[24] Habilitation à diriger des recherches, condition sine qua non pour assurer la direction d'une thèse.

Ces observations laissent supposer que, sur le plan quantitatif en tout cas, l'expérience est relativement consolidée en ce qui concerne les formateurs ENS, tandis que chez les enseignants universitaires elle est encore en constitution. Encore faut-il distinguer l'expérience construite de la simple ancienneté. La durée d'exercice ne garantit pas nécessairement le développement d'une posture réflexive, laquelle requiert, que ce soit pour le formateur ou l'enseignant, des savoirs types[25] qu'Altet (2012) répartit ainsi : ceux relevant de la sphère théorique, les savoirs ***à*** enseigner, les savoirs ***pour*** enseigner et ceux appartenant à la sphère pratique, les savoirs ***sur*** la pratique et les savoirs ***de*** la pratique. Ce sont ces trois dernières catégories qui risquent de faire défaut à un enseignant ou formateur dont le parcours est purement académique.

Pour sûr, l'absence de retour réflexif et d'un savoir constitué de l'expérience dans l'*agir professionnel* peut donner lieu à des biais de confirmation et des biais statu quo cristallisant des représentations figées et des pratiques surfaites par le biais de « l'illusion de la capacité explicative » (Rozenblit et Keil 2002, cité dans Bédard, 2017). Un sentiment d'expertise, souvent conforté par l'ancienneté et non fondé sur une expérience appréhendée en tant que ferment du développement professionnel, peut nuire à toute initiative de renouvellement pédagogique.

Ces constats rappellent que formateur et enseignant sont à maints égards deux métiers à haute intensité réflexive que ni l'ancienneté ni le statut ne suffisent à assumer pleinement.

- **Sortants de l'ENS**

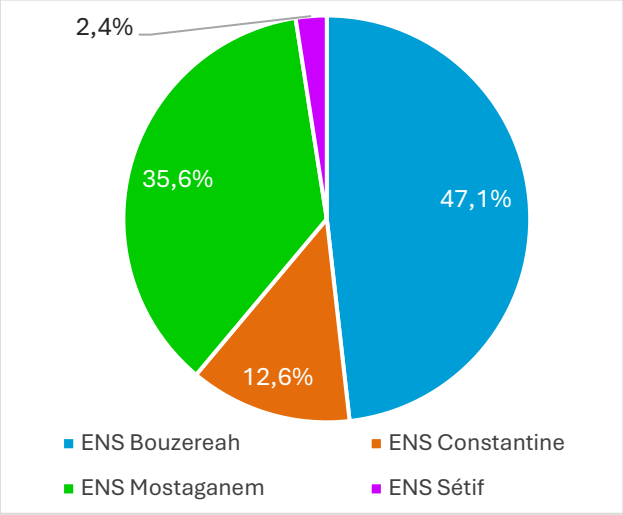


Fig. 2. 14 : Sortants ENS - Établissement de formation

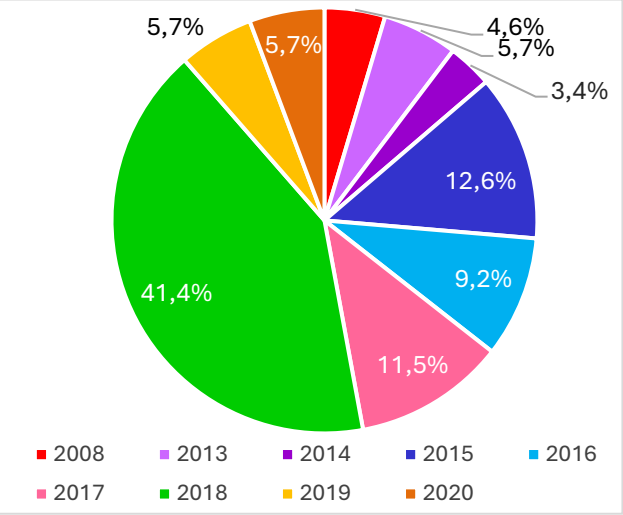


Fig. 2. 15 : Sortants ENS - Année de promotion

[25] Concept plus détaillé dans le chapitre 3.

Ces deux visuels à secteurs rendent compte de deux caractéristiques sociodémographiques : l'établissement de l'École de formation et l'année de promotion des sortants des ENS ayant participé à notre enquête par questionnaire. Il en ressort que près de 60% des répondants ont effectué leur cursus au sein des ENS les plus anciennes du pays, soit 47,1% Bouzereah et 12,6% Constantine. Cette réalité se justifie par le poids historique de ces institutions en ce qui a trait à la formation des enseignants, surplombant l'émergence d'ENS plus récentes comme celle de Mostaganem, laquelle, créée en 2015, affiche tout de même 35,6% des participants.

Quant à la variable relative à l'année de promotion, une variété temporelle appréciable se dégage de cette répartition, allant de 2008 à 2020. Ce choix empirique d'impliquer plusieurs cohortes apporte une plus-value à l'échantillon. Il s'agit d'une démarche inscrite dans une logique d'ouverture générationnelle sans toutefois tabler sur une analyse diachronique *stricto sensu* avec pour but de recueillir les retours d'expérience issus de conjonctures éducatives et de contextes professionnels différenciés.

- **Licenciés en langues française**

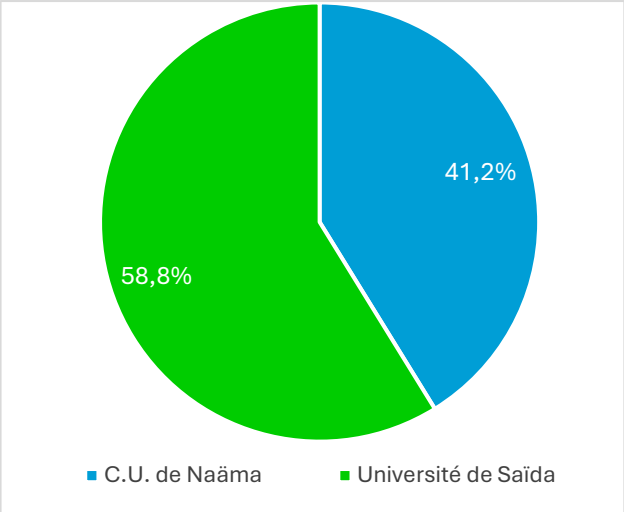


Fig. 2. 16 : Licenciés en langue française - Établissement

Les données ci-dessus renseignent sur l'établissement universitaire où les licenciés en langue française ont suivi leur cursus. Cette population cible constituant notre échantillon se répartit entre deux institutions : l'Université de Saïda avec un taux de participation plus important, 58,8% et le Centre Universitaire de Naäma 41,2%, aucune autre distinction n'est à noter à ce niveau.

- **Professeur de l'enseignement moyen**

1) Âge et sexe

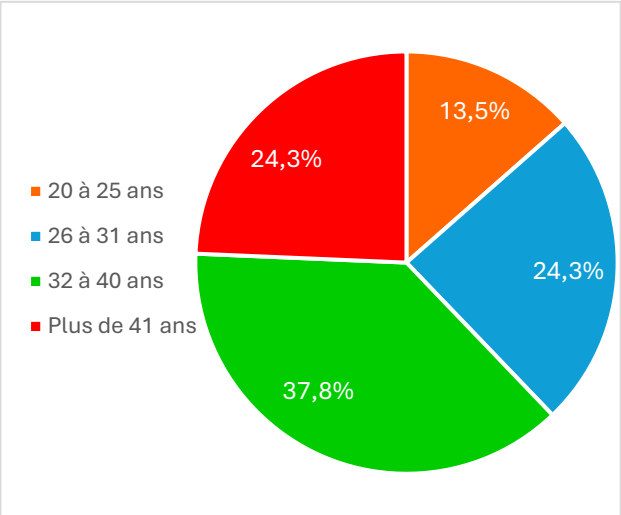


Fig. 2. 18 : PEM - Âge

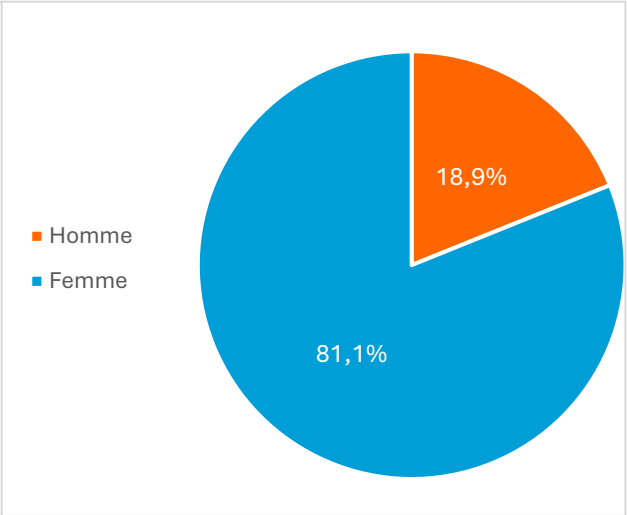


Fig. 2. 17 : PEM - Sexe

Visiblement, l'âge médian chez les PEM se situe dans la tranche des 32 à 40 ans. Effectivement, 62,1% d'entre eux ont plus de 32 ans, tandis que 24,3% des enquêtés indiquent être âgés de 26 à 31 ans. Enfin, la plage des 20 à 25 ans, soit les plus jeunes, affiche un faible taux de seulement 13,5%. Une telle répartition dénote un corps enseignant plutôt mature, dans une phase suffisamment stable, susceptible de favoriser des prises de décisions professionnelles (spécialisation, autoformation, engagement réflexif) plus affirmées, dirons-nous.

Du côté de la variable sexe, nous assistons, une nouvelle fois, à une disproportion en faveur des femmes dont la présence au cycle moyen atteint 81,1%, quant aux hommes, ils sont largement minoritaires avoisinant les 19%. Cet état de fait assoit cette tendance structurelle orientée vers la féminisation de la profession enseignante, relevée lors de notre rétrospective du système éducatif.

2) Lieu de formation initiale et expérience

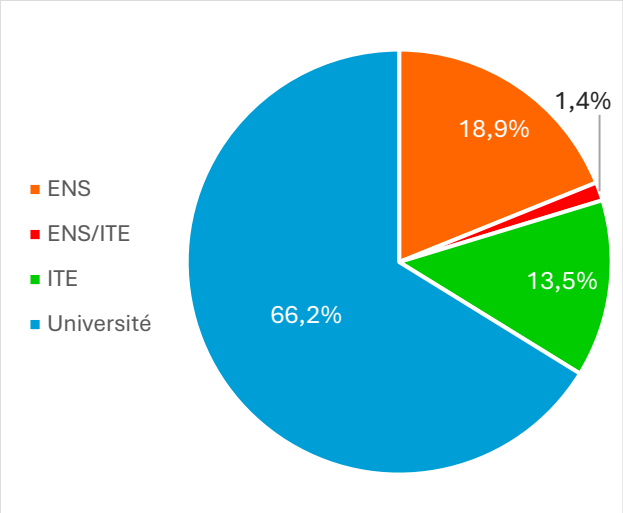


Fig. 2. 19 : PEM - Lieu de formation initiale

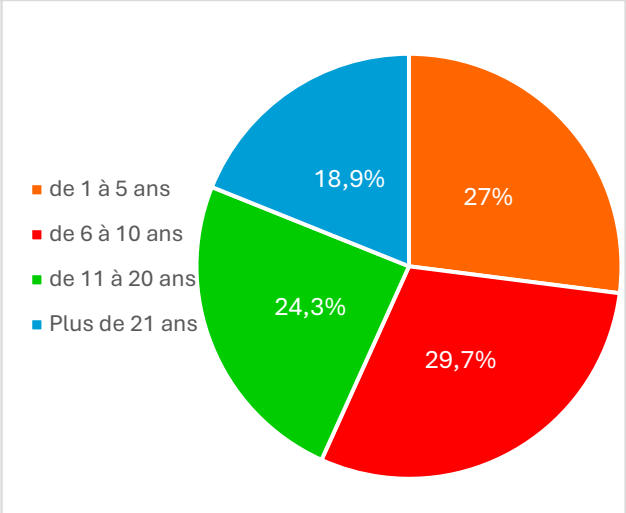


Fig. 2. 20 : PEM - Expérience

D'après le graphique présentant le lieu de formation initiale des PEM retenus pour notre enquête, les résultats corroborent notre constat de départ : les viviers universitaires constituent la principale ressource de recrutement pour l'éducation Nationale avec 66,2%. Une réalité sans équivoque s'impose, qu'il s'agisse de formateurs, de formés ou même de professeurs en poste, la majorité ont un profil centré sur l'acquisition disciplinaire, dépourvu de visée professionnalisante, ce qui interroge, de ce fait, sur l'adéquation entre formation académique et exigences professionnelles du métier.

À propos de l'expérience, la répartition des profils est globalement équitable pour les tranches de 1 à 5 ans, de 6 à 10 ans et de 11 à 20 ans, soit respectivement 27%, 29,7% et 24,3%. La participation des PEM chevronnés est la moins marquée avec 18,9%. En reconsidérant les données sous un autre angle, il s'avère que près de 73% des répondants cumulent plus de six (6) années d'exercice. Une telle configuration met en évidence la coexistence de parcours différenciés où les postures enseignantes, pratiques renouvelées et routines consolidées, sont façonnées par des logiques générationnelles, allant des nouveaux venus dans le métier aux plus aguerris.

3) Diplômes

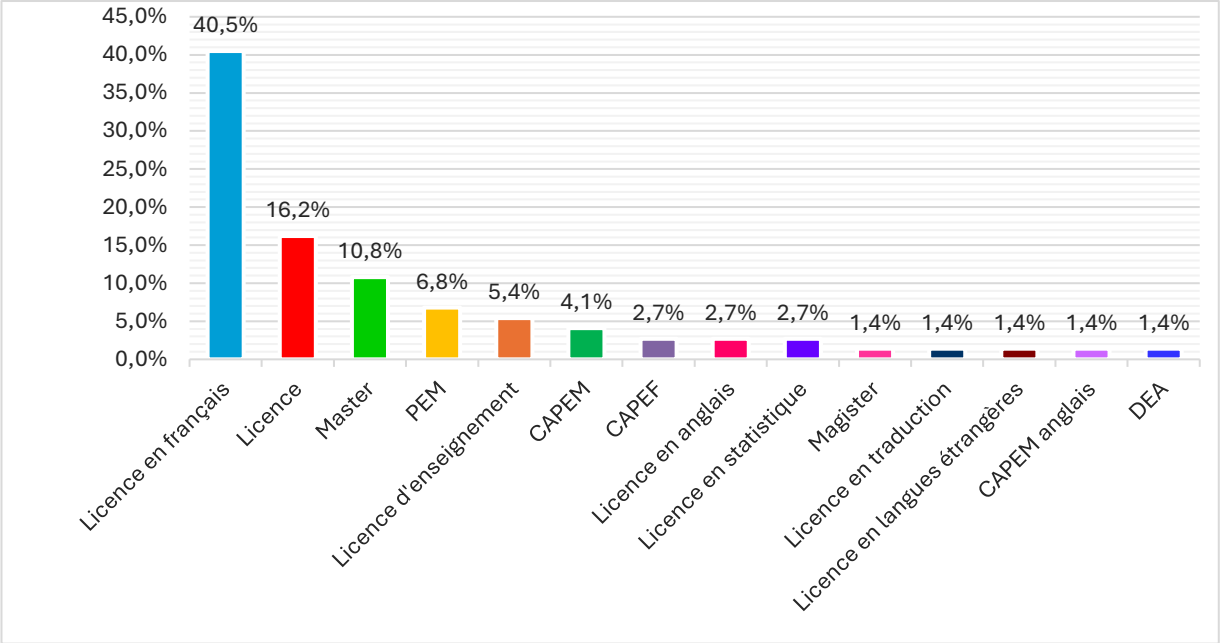


Fig. 2. 21 : PEM - Diplôme

Ce visuel à histogrammes groupés rend compte d'une hétérogénéité inouïe. Bien que la majorité des participants soient titulaires de diplômes en rapport avec la discipline à enseigner, en l'occurrence la langue française, force est de noter le recensement de diplômes inattendus résultant des retombées liées à la politique éducative post indépendance perpétuée jusqu'à aujourd'hui, notamment des licences en anglais, en traduction, en statistiques, des CAPEM d'anglais et même des DEA. Autant d'enseignants, 11% de notre échantillon, s'engageant dans une carrière d'une trentaine d'années dans un métier pour lequel ils n'ont pas été formés, et dans leur cas, la situation est aggravée, car la langue d'enseignement n'était même pas le français.

Par ailleurs, un fait marquant, 16,2% des PEM enquêtés n'ont pas été en mesure de préciser la nature de leur licence, se contentant d'une mention générique et vague. Une fois encore revient cette question de décalage frappant entre formation initiale et profil requis pour exercer le métier d'enseignant.

Conclusion

Ce chapitre méthodologique aura donc permis de passer en revue les fondations épistémologiques, techniques et opérationnelles de notre phase empirique. Du choix réfléchi de l'outil de mesure à sa structuration multiformat, de la logistique de diffusion hybride à un protocole rigoureux de traitement des données. Chaque phase a été pensée de sorte à garantir la fiabilité et la pertinence des résultats à venir.

Les différentes variables factuelles exploitées n'ont pas pour seule vocation de dresser un portrait des répondants : elles offrent, en complément des items évaluatifs, des clés précieuses pour mieux comprendre l'articulation entre profils professionnels et pratiques déclarées. À présent que le processus de recueil, de traitement et de fiabilisation des données est terminé, il s'agit d'en restituer le potentiel analytique dans les chapitres suivants, où perceptions, postures et pratiques pédagogiques des différents acteurs impliqués dans la formation enseignante en Algérie seront confrontées.

PARTIE II - LA FORMATION INITIALE ENTRE INTENTIONS FORMATIVES ET EXPÉRIENCES VÉCUES

CHAPITRE 3 – FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FLE ENTRE PRESCRIT ET RÉEL

Introduction

Avant de discourir de la formation, il est opportun d'évoquer ce qu'est le métier d'enseignant aujourd'hui et d'en dégager certaines de ses caractéristiques. Le rappel de ces spécificités a un double intérêt, d'une part, pour ceux qui aspirent à devenir enseignant (les formés), de l'autre, leurs formateurs en particulier. Pour sûr, la mise en perspective de leurs connaissances et techniques, leur sens de l'altérité, leur capacité à se repérer, à mobiliser leurs compétences, et à appréhender le métier en vue d'en transmettre le sens, influent sur la définition d'une formation et surtout sa qualité.

Accompagner l'autre dans son apprentissage, l'aider à faire siens les savoirs constitués, à construire ses propres compétences, tel est l'objectif de ce métier « impossible » qui conjugue complexité et responsabilités multiples, impuissance et échec face aux élèves en difficulté ; un métier où le prendre sur soi et le faire avec les retards du système à s'adapter à la modernité, aux réformes incessantes sont les mots d'ordre.

La didactique y intervient afin de réfléchir sur la construction des connaissances, les modalités d'apprentissage et le transfert d'un savoir constitué. Le processus enseignement/apprentissage fait appel à des domaines de recherche comme ceux de la psychologie cognitive, de la psychologie de l'apprentissage, de la psychopédagogie et de la didactique.

À l'instar des autres métiers de l'humain où plusieurs paramètres sont à prendre en considération, chaque situation rencontrée est toujours singulière. Cette singularité complexifie davantage le métier et devient donc difficile de s'y préparer et de s'y former, d'où le fameux « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » de Perrenoud (1999b).

Par ailleurs, nombre de recherches en sociologie du curriculum distinguent le **prescrit** du **réel** dans le système scolaire. Cette distinction est de mise et a toute son utilité, car elle permet de discerner ce qui est dicté par l'institution, en l'occurrence le ministère de l'Éducation nationale, de ce que sont réellement le travail enseignant, la formation et le rôle substantiel des acteurs concernés.

Cela étant dit, « la qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception » (Perrenoud, 1998). Dans ce chapitre, nous tâcherons de répondre, dans un premier temps, à des questions incontournables : formation, éducation, instruction et enseignement, s'agit-il d'un même processus ? Qu'est-ce qu'une formation ? Quel dispositif de formation initiale pour les enseignants d'aujourd'hui ? Pourquoi parler de la professionnalisation du métier d'enseignant ? Formateurs

d'enseignants, quel profil ? Quelles compétences ? Qu'est-ce qu'un enseignant professionnel ? Quels savoirs de référence ? Former les enseignants à l'université est-il possible ? Le cas échéant, quelle didactique et quels contenus pour l'enseignement à l'université ?

Dans un deuxième temps, analyser la formation dispensée au sein de l'École Normale Supérieure et celle de l'université qui, rappelons-le, a toujours été la principale source de recrutement pour compenser la pénurie en personnel enseignant.

Nous présenterons, analyserons et interpréterons, enfin, la première partie de nos résultats d'enquête relatifs à la formation initiale des enseignants.

3.1 Qu'est-ce qu'une formation ?

La notion de formation peut potentiellement obscurcir le discours relatif à la pédagogie, car elle chevauche la frontière entre divers concepts connexes tels que l'instruction, l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage. Il est difficile de mettre en perspective le concept de formation dans ce cadre. Le mot « formation » en français est utilisé depuis le XI^{e} siècle et fait référence au processus par lequel des entités naturelles ou culturelles prennent forme, ainsi qu'aux résultats de ces processus. Les Grecs de l'Antiquité conceptualisaient toutes les formes de production naturelle ou technique comme la fusion de la matière et de la forme, initiée par un agent dans le but d'atteindre un objectif particulier (Aristote cité dans Fabre, 1992, p. 120). Ce n'est qu'au début du XX^{e} siècle que le terme acquiert une dénotation pédagogique, englobant :

- le déroulement, le résultat et les qualifications de la formation (« Quelle est votre formation ? ») ;
- le système qui facilite la formation, comme la formation des enseignants ;
- le processus de formation personnelle ;
- sa valeur perçue (ceci est-il formateur ou non ?).

D'ailleurs, aujourd'hui, compte tenu des mutations auxquelles doivent faire face les sociétés, même le vocabulaire a évolué, en l'occurrence celui de la formation. En effet, la concurrence internationale s'est intensifiée si bien qu'un nouveau concept a émergé celui de la formation ouverte. Ce changement indique une rupture avec le paradigme éducatif conventionnel du passé, caractérisé par les trois unités : de temps, de lieu et d'action. Désormais, la tendance actuelle va vers un modèle de formation plus diversifié et multiforme, qui intègre une conception de la formation tout au long de la vie, « l'entreprise apprenante et l'autoformation ». L'objectif de ce nouveau modèle de formation est de développer les compétences, d'améliorer l'employabilité et d'accroître la

compétitivité, le tout dans le but de maximiser le retour sur investissement (Berbaum 1982, cité dans Raynal & Rieunier, 2014).

La formation est un processus qui vise toujours à doter un individu des compétences et des connaissances nécessaires pour accomplir une tâche ou un objectif spécifique. *«* Aider les enseignants à mener à bien les grands chantiers nécessaires pour relancer la dynamique de l'école, c'est d'abord leur assurer la meilleure formation initiale et continue possibles *»* (Belkhiter, 2017, p. 14) Ce faisant, elle opère en fonction de trois logiques : une logique psychologique du développement des sujets (formateur et formé) ainsi que leurs relations ; une logique didactique liée à l'appropriation des contenus et des méthodes ; enfin une logique socio-économique qui permet de s'adapter aux contextes d'ordre culturels ou professionnels (Fabre, 1992).

3.2 Les aspects de la formation

La formation se compose de divers aspects en fonction de la logique dominante. C'est ainsi qu'on parlera de formation professionnelle lorsqu'il s'agit d'une préparation au métier, de formation psycho-sociologique quand il est question de développement personnel ou de formation didactique en ce qui concerne la construction de savoir.

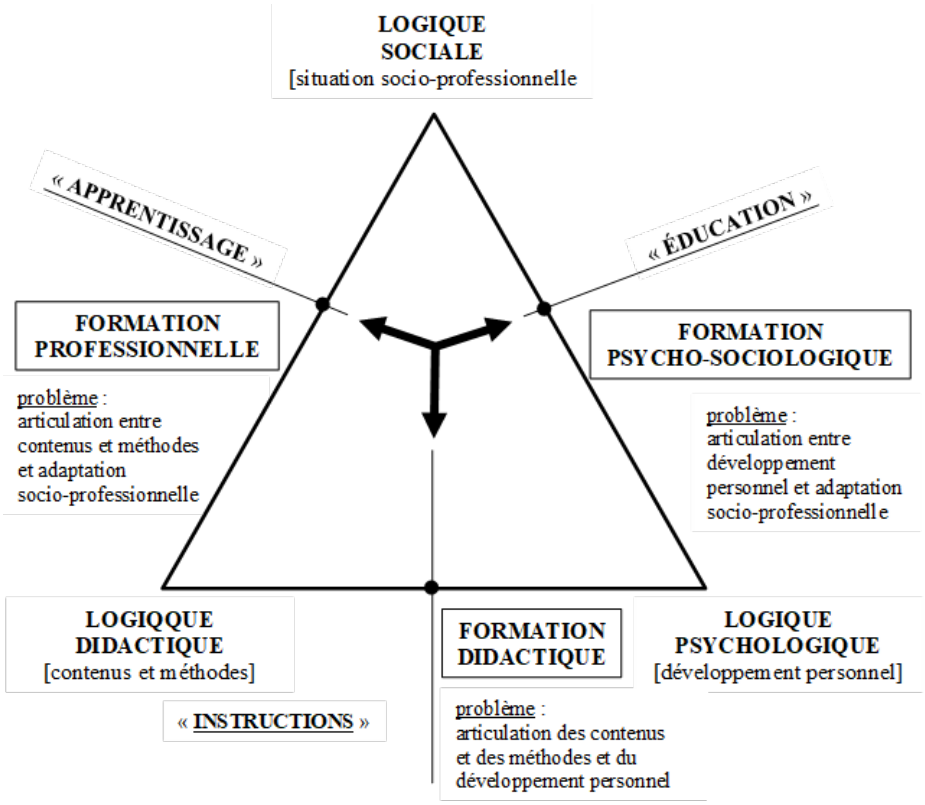


Fig. 3. 1 : Dynamique du champ pédagogique selon Fabre (*ibid.*, p. 121)

Le processus de formation implique la conciliation de deux logiques distinctes : celle qui domine et celle qui est dominée, autrement dit, la troisième logique sera écartée. Cet état de fait se révèle être problématique pour chaque type de formation. En effet, à titre d'exemple, combiner l'acquisition des contenus ou des méthodes avec la variable socio-économique est un défi que seule la formation professionnelle doit relever. L'articulation de l'épanouissement personnel de l'individu avec son environnement socioculturel peut constituer une véritable incommodité à dépasser dans la formation psychosociologique. S'assurer que l'appropriation des contenus et des méthodes soit au service du développement personnel du formé tout en facilitant également le processus d'apprentissage dans la relation formateur/formé représente une certaine entrave que la formation didactique se doit de surmonter. En somme, chaque problématique soulève des questions sur la nature de ce qui est considéré à sa manière comme formateur.

3.3 Distinction entre « formation », « éducation », « instruction » et « enseignement »

Qu'est-ce qui distingue la formation des autres pratiques pédagogiques : éducation, instruction, enseignement ? Pour répondre à cette question et mettre en exergue les points de divergence, nous avons réparti les concepts en couple où le terme « formation » est à chaque fois opposé à un autre.

a) Éducation / formation

L'éducation peut être considérée comme le processus culturel qui complète le processus biologique d'humanisation. En dépit de son large champ d'application, la formation n'est qu'un aspect de l'éducation. Dans un sens plus étroit, impliquant la transmission intentionnelle de valeurs, l'éducation se distingue de la simple socialisation et par la même occasion de l'enseignement, qui est la transmission de connaissances ou le développement de compétences pratiques.

Toujours dans la même logique, Cuq (2003) ajoute :

> On parle d'éducation quand il y a intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant ou de l'adolescent, plus rarement de l'adulte. Le terme possède deux autres acceptions : une dimension sociale, dans le sens de « bonnes manières », et une dimension politique, comme système régissant la formation des individus (« éducation nationale »). Souvent opposé à instruction ou à enseignement, le terme admet de multiples ramifications : éducation civique, fonctionnelle, physique spécialisée, permanente, etc. (p. 89)

De même, Berbaum (1989, cité dans Raynal & Rieunier, 2014), quant à lui, la différenciation entre les deux concepts tient compte de deux critères. Le premier est celui du public cible, l'éducation s'adresse à des jeunes en vue de leur inculquer des savoir-être, alors que la formation est

destinée aux adultes et vise l'acquisition de savoirs et de savoir-être ; le second concerne le paramètre du temps, en d'autres de termes, la durée de chaque action ; contrairement à l'éducation dont l'entreprise est relativement longue, indéterminée et informelle, la formation est beaucoup plus normalisée en termes d'objectif et de temps.

En résumé, dans un champ plus restreint, la formation et l'éducation se distinguent, d'une part, en ce sens que la formation implique toujours une instruction et des connaissances, tandis que l'éducation procède par inculcation ; d'autre part, la formation utilise les savoirs issus des sciences humaines pour réguler les transformations de l'individu qui, elles, s'incarnent dans des techniques et des dispositifs. L'éducation repose fondamentalement sur des doctrines ou des opinions religieuses ou philosophiques ; ce néanmoins, lorsque l'éducation tend à se rationaliser en s'appuyant sur les sciences humaines, elle s'apparente davantage à une formation psycho-sociologique (Fabre, 1992).

b) Instruction / formation

Il est important de comprendre que ces deux termes ne sont pas interchangeables. D'un point de vue étymologique, instruire une personne c'est la « remplir » de connaissances. Dès lors, deux postures peuvent être envisagées, la première, définir en antipode l'instruction par rapport à l'éducation où connaissances et compétences pratiques s'opposent ; la deuxième, différencier l'éducation familiale, qui se concentre sur le développement émotionnel, social et moral, de l'éducation scolaire dont la priorité est donnée à l'intellectuel, c'est-à-dire à l'éveil de la personne à la raison par l'instruction. Cette seconde perspective implique de nombreux savoir-être et se définit selon des valeurs rationnelles nécessitant l'engagement de la personne dans sa globalité. C'est dans cette attitude qu'intervient la formation en position intermédiaire entre l'éducation et l'instruction. En d'autres termes, la formation implique, au même titre que l'éducation, la personne entière, mais, à l'image de celle de l'instruction, elle met davantage l'accent sur les valeurs intellectuelles.

c) Enseignement / formation

Altet (2012b) considère l'enseignement comme :

> Un processus interpersonnel et intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé, comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée ; c'est *une pratique relationnelle finalisée* (Altet, 1994). Car enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas ; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation. (p. 47)

Eu égard à ces propos, il s'avère que tenter de définir les interactions entre l'enseignement et la formation est une tâche ardue et délicate. Au lieu de s'engager dans un débat infructueux qui

opposerait les deux concepts individuellement, il faut plutôt envisager et analyser le concept d'enseignement sous le même angle que celui de formation. Il apparaît évident, à travers les recherches de Jean Houssaye (1988, cité dans Fabre, 1992, p. 126), que l'acte d'enseigner comprend trois processus distincts : « enseigner », « apprendre » et « former ». Ainsi, le processus « d'enseignement » est centré sur la relation de l'enseignant au savoir, tandis que celui de « l'apprentissage » s'intéresse au rapport de l'élève au savoir, enfin, le processus de « formation » se focalise sur l'interaction dynamique enseignant-élève. Chacune de ces opérations se situe sur le triangle enseignant, élève et savoir, où le mode de fonctionnement est binaire excluant l'élément tiers. Dans cet ordre d'idée, l'élève dans « enseigner », enseignant dans « apprendre » et le savoir dans « former ».

3.4 Qu'est-ce qu'un formateur ?

Selon l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (1992, cité dans (Raynal & Rieunier, 2014) : « Est formateur ou formatrice toute personne susceptible de concevoir, d'organiser, d'animer des actions de formation à temps plein, à temps partiel, ou à titre occasionnel ». Cette définition qui peut paraître, à priori, simple appelle une question incontournable relative aux compétences et performances du formateur.

3.4.1 Être un bon « formateur de formateurs » en milieu institutionnel

Chaque formateur, dans une certaine mesure, est avant tout un bon enseignant dans sa discipline, et de ce fait, il sera amené, à certains égards, à incarner ce rôle. En tant que tel, il serait donc avantageux de disposer des compétences dites « classiques » indispensables en vue de transmettre méthodiquement des connaissances. En d'autres termes :

- savoir adapter le contenu didactique en fonction de l'âge, du niveau, des intérêts et de la motivation des apprenants ;
- organiser et planifier les enseignements à différentes échelles (séance, séquence, année), en veillant à la cohérence, à la progressivité et à l'efficacité du parcours proposé ;
- guider et réguler les apprentissages, en tenant compte des objectifs fixés et en ajustant son intervention en fonction des besoins observés ;
- mettre en œuvre des évaluations formatives et certificatives, en assurant à la fois leur justesse, leur utilité pédagogique et leur impartialité ;
- identifier les obstacles à l'apprentissage pour mieux y remédier et soutenir la progression des apprenants ;
- faire évoluer la relation pédagogique, en instaurant un cadre relationnel respectueux et en cultivant une posture d'ouverture, de dialogue et d'ajustement du contrat didactique ;

- affirmer sa singularité pédagogique, en assumant des choix didactiques réfléchis et personnalisés.

Cependant, le fait que ces compétences soient « classiques » ne veut aucunement dire qu'elles sont maîtrisées par tous les professeurs, ce qui sous-entend que les formateurs sont par moment moins équipés. Mais, lorsqu'il s'agit de la transmission structurante des connaissances, il arrive que les formateurs puisent dans le métier d'enseignant, sans en disposer, les ressources nécessaires (Perrenoud, 1999a).

En outre, les compétences susénoncées ne demeurent pas intemporelles. Dans une optique d'actualisation, les recherches contemporaines en éducation en intègrent de nouvelles. Désormais, le formateur doit savoir conduire de nouvelles tâches : mener à bien les démarches de projet, travailler par problèmes ouverts et situations-problèmes, mettre les apprenants au défi, les inciter à mobiliser leurs compétences et à construire des savoirs à travers la mise au point de situations d'apprentissage, étudier la question du « sens » et la relation au savoir et enfin la mise en œuvre de pratiques d'autoévaluation, d'évaluation formatrice et de métacognition (*ibid*.).

Par ailleurs, l'expertise d'un formateur réside aussi dans sa capacité à réguler son action grâce à la maîtrise de divers modes d'intervention. À ce propos, Tardif (1998, cité dans Perrenoud, 1999a) distingue six approches :

1) La modélisation : les formés sont mis en situation d'observation durant laquelle un expert accomplit une tâche professionnelle suivant un protocole de réflexion matérialisée à voix haute ; ce qui a pour effet d'améliorer leur appréhension du métier.
2) L'entrainement : consiste en l'immersion des formés dans le métier en leur confiant une tâche complexe, le formateur agira en tant que médiateur entre le savoir et l'étudiant-professeur et saura lui prêter assistance au besoin. C'est une pratique guidée.
3) L'échafaudage : la tâche complexe à effectuer ainsi que le support qui leur est proposé sont choisis en fonction du niveau de compétences des stagiaires. À ce niveau d'intervention, le formateur peut lui-même se charger d'une partie du travail à accomplir si nécessaire.
4) L'articulation : le formateur insiste et attire l'attention des formés sur les savoirs, les compétences acquises et particulièrement leur métacognition.
5) La réflexion : l'objectif est d'encourager la réflexion dans l'action, c'est-à-dire la capacité de porter un regard réflexif sur son action et de pouvoir l'ajuster en temps réel. À cet effet,

le formateur doit cultiver, chez le stagiaire, l'habitus d'analyser ses pratiques de résolution de problèmes, de les comparer avec celles de l'expert et avec celles de ses pairs.

6) L'exploration : consiste à conduire les futurs enseignants à tester plusieurs hypothèses en guise de solution pour un seul et unique obstacle, à inventer des situations-problèmes et d'en proposer la résolution. Cette approche aurait pour but d'appréhender l'inédit.

À la lumière de ce qui vient d'être dit, nous constatons que formateur et enseignant sont deux statuts particulièrement différents. Cependant, d'autres caractéristiques de divergence au-delà des compétences sont à prendre en considération.

3.4.2 Enseignant / formateur, quelle différence ?

« Tout enseignant n'est pas formateur », précise Naudy (2008). Afin d'étayer son propos, ce dernier cite Alain Bouvier qui déclare : « Ingénierie (conception, stratégie, planification), négociation, régulation, évaluation, compétences sont considérés comme les mots clés du discours et de la pratique des formateurs...programmes, classe, connaissances, notation, moyenne, orientation ceux de l'enseignant » (*ibid.*, p. 1).

Les enseignants qualifiés de compétents ont le plus souvent exercé dans différents niveaux ou cycles. Animés par leur amour des enfants, de la portée de leur métier, notamment faire prospérer la société en contribuant à l'éducation des citoyens de demain, ils ont affuté leurs techniques d'enseignement et excellent dans leurs disciplines respectives grâce à la démarche d'essais-erreurs, à des lectures approfondies et à des séminaires où la concertation entre collègues est encouragée. Dévoués et expérimentés, ce qui en fait les candidats parfaits pour devenir « formateurs de formateurs » (Raynal & Rieunier, 2014). À cet effet, prendre conscience du changement des finalités est de rigueur, car il n'est plus question d'enseigner quelque chose à des élèves, mais de former des élèves adultes à quelque chose, afin de s'approprier une réalité qui leur est initialement externe. Former à l'exercice d'une fonction spécifique implique préparation, adaptation et conversion de l'individu (Naudy, 2008).

De ce fait, il est primordial de faire la différence entre les fonctions et les tâches de l'enseignant et du formateur tel que nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. 1 : Différences entre enseignant et formateur (Perrenoud, 2001, p. 173)

Enseignant	Formateur
- partir d'un programme	- partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés
- Cadres et démarches imposés	- Cadres et démarches négociés
- Contenu standardisé	- Contenu individualisé
- focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	- focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
- Évaluation sommative	- Évaluation formative
- Personnes mises entre parenthèses	- Personnes mises au centre
- apprentissage = assimilation de connaissances	- apprentissage = transformation de la personne
- Priorité aux connaissances	- Priorité aux compétences
- Planification forte	- Navigation à vue
- Groupe=obstacle	- Groupe=ressource
- fiction d'homogénéité au départ	- bilan de compétences au départ
- S'adresse à un élève	- S'adresse à un sujet « se formant »
- travail à flux poussés selon un programme	- travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif
- posture de savant partageant un savoir	- posture d'entraîneur prêtant main-forte à une autoformation

3.4.3 D'enseignant compétent à formateur de formateurs : quels enjeux ?

Cette transition ne se réduit pas à un simple changement de statut, tant s'en faut. Il est question d'assumer une nouvelle fonction exigeant de nouvelles compétences et un nouveau registre d'expertise. Ce processus comprend trois étapes :

- L'atout d'un enseignant compétent est un savoir d'expérience, il lui permet d'enseigner en toute aisance. Or, pour devenir un formateur de formateur, il doit être en mesure de théoriser sa pratique.
- Habitué à un public constitué d'enfants et d'adolescents, l'enseignant compétent doit reconsidérer son savoir-faire relationnel acquis jusque-là et l'adapter, en tant que formateur, avec les stagiaires dont il aura la charge. Le type de relation à entretenir requiert donc un savoir enseigner et un savoir à enseigner s'il veut former des professionnels et non des applicationnistes.

- Formateur en devenir, l'enseignant devra désormais s'accommoder à certaines situations professionnelles relevant exclusivement de la formation de formateurs telles que la participation à l'élaboration d'un plan de formation, le pilotage des séquences de micro-enseignement, l'appréciation de performance pédagogique à travers l'observation et la critique, l'enseignement des techniques d'autoévaluation et des techniques d'observation.

3.4.4 D'enseignant compétent à formateur de formateurs : les risques d'une transition précipitée

Endosser les responsabilités d'un formateur sans formation préalable peut s'avérer délétère. En effet, un enseignant promu brusquement au rang de formateur peut être enclin à idéaliser sa pratique et se mettra à prodiguer des conseils, des solutions présentées sous forme de recettes infaillibles. Or, faute de théorisation et d'analyse réflexive de sa pratique, les retombées risquent de desservir son auditoire. Les stagiaires novices, pour qui les enjeux du métier sont encore insondables, pourraient appliquer à mauvais escient lesdits conseils. D'ailleurs, Raynal et Rieunier (2014) désapprouvent ce type de transition abrupte :

> Le manque de formation théorique (particulièrement au niveau des relations humaines et de la communication interpersonnelle) risque également d'entraîner des conflits formateur/ formés qui se cristalliseront dans les moments de face-à-face et rendront tout effort de formation ultérieure difficile. Les conflits se déclenchent souvent lors des relations très particulières qui s'établissent à l'occasion des analyses et évaluations de prestations pédagogiques de l'étudiant F1, ou lors des analyses et évaluations des situations de microenseignement. Il s'agit toujours d'un face-à-face délicat même pour un F2 compétent et expérimenté. Un F2 qui aborderait ces situations sans formation particulière est potentiellement dangereux. Comme il détient le pouvoir exorbitant d'évaluer et de sanctionner, les attitudes de défense que le F2 incompétent manifeste dans ces situations peuvent avoir des conséquences très graves sur les apprentissages ultérieurs des étudiants.[26](p. 682)

Cependant, dans le système éducatif algérien, devenir formateur se réduit à une simple promotion dans la carrière d'un enseignant si l'on se réfère au décret exécutif n° 12-240 correspondant au 29 mai 2012 modifiant et complétant le décret exécutif n° 08-315 du 11 correspondant au 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'Éducation nationale.

Cette transition s'effectue de deux manières (*cf.* art. 46 bis., art. 58 bis., art. 72 bis.) :

- par voie d'examen professionnel, dans la limite de 80 % des postes à pourvoir, les professeurs principaux de l'enseignement primaire, moyen et secondaire justifiant de cinq (5) années de service effectif en cette qualité ;

[26] F1 : veut dire enseignant compétent.
F2 : veut dire formateur de formateur.

- au choix, après inscription sur une liste d'aptitude, dans la limite de 20 % des postes à pourvoir, les professeurs principaux de l'enseignement primaire, moyen et secondaire justifiant de dix (10) années de service effectif en cette qualité.

La première observation à formuler réside dans la nécessité, pour les enseignants aspirant au titre de professeur-formateur, d'obtenir préalablement la promotion au rang de professeur-principal au sein de leurs divers cycles respectifs. Les modalités de cette promotion demeurent identiques à celles suscitées (conformément aux articles 46, 58, et 72 du décret exécutif n° 08-315 daté du 11 octobre 2008). Par voie de conséquence, en se fiant à une liste d'aptitude, la condition requise pour accéder au statut de professeur-formateur s'établit à vingt (20) années d'exercice dans le métier, se décomposant en dix (10) années d'expérience en tant que professeur, complétées par dix (10) années supplémentaires en tant que professeur-principal. Cet état de fait pourrait laisser croire que seul le critère de l'expérience prévaut, ce qui, dans une certaine mesure, s'avère logique et non rédhibitoire en soi, à condition que le terme expérience ne se réduise pas à ancienneté.

En revanche, en empruntant la voie de l'examen professionnel, nous constatons qu'un enseignant encore au début de sa carrière accède à la fonction de formateur en seulement dix (10) années d'expérience. Ce faisant, le candidat-enseignant effectue deux examens professionnels à cinq (5) ans d'intervalle, le premier en vue d'être promu professeur-principal, le second afin d'accéder au titre de professeur-formateur.

S'agissant des épreuves lors de l'examen professionnel, celles-ci se révèlent être des épreuves, dirons-nous, communes dont la finalité est de tester les connaissances théoriques des candidats et non leurs aptitudes quant à leur savoir-enseigner. Ainsi, l'examen porte sur la « didactique de spécialité » et les « sciences de l'éducation » en ce qui concerne le grade de professeur-principal, la « didactique » et l'« ingénierie de la formation » pour ce qui est du grade de professeur-formateur. En outre, le nombre de postes à décrocher par voie de concours est nettement plus élevé (80 %) ; par exemple, pour l'année 2018, le ministère de l'Éducation nationale lance l'ouverture de 40 894 postes à l'attention des candidats inscrits à l'examen professionnel souhaitant accéder aux deux grades de professeur-principal et de professeur-formateur, contre seulement 4 106 au profit des enseignants admis conformément à la liste d'aptitude (MEN, 2018).

Dans la circonstance, il apparait clair que ces modalités attestent d'une certaine perplexité quant aux véritables critères qui entrent en ligne de compte pour assumer la fonction de formateur.

3.5 Au sujet de la formation initiale et des formateurs

Les discours relatifs à la mission éducative telle que pensée par, sans toutefois s'y limiter, toutes les composantes de la société (État, ministère de l'Éducation nationale, les institutions de formation, les conseils consultatifs, l'association des parents d'élèves), l'ensemble des enseignants et les enseignants en tant qu'individus, ont lieu dans un contexte bien spécifique, celui du projet éducatif (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 1999). La conception et l'articulation d'une formation s'inscrivent dans cedit projet.

Cela étant, il est de circonstance de rappeler que dans une formation dite générale ou académique la priorité est donnée aux savoirs contrairement à une formation professionnalisante dont les objectifs et les finalités sont axés sur les savoir-faire qui relèvent d'une pratique de métier. Dans cette perspective, la formation initiale, censée servir de pierre d'assise, doit être envisagée comme l'amorce d'un processus de formation continue. Dans un monde pédagogique en perpétuel changement où connaissances et tâches évoluent de manière exponentielle, l'enseignant se doit de définir ses besoins de perfectionnement et d'améliorer ses compétences durant toute sa carrière. L'engagement au développement continu devient ainsi une condition sine qua non pour un enseignement qui se veut de qualité et professionnel (Kirk, 1988, cité dans Gohier et *al.*, 1999, p. 39).

D'un autre côté, une formation professionnelle de haut niveau ne se déroule pas en autarcie complète, elle a recours inévitablement à des ressources diversifiées, notamment des praticiens chevronnés de la profession en question, des experts en technologies, des spécialistes de disciplines contributives, des responsables de formation assurant l'aspect organisationnel des stages, etc. « La population de formateurs présente une plus ou moins forte hétérogénéité quant aux ancrages professionnels et disciplinaires » (Altet et *al.*, 2002). Cela soulève des questions quant au profil des intervenants, qu'ils soient permanents ou non en formation, leurs compétences et leur expertise.

3.6 Dispositif de formation

D'après le dictionnaire Le Robert en ligne, un dispositif est un : « ensemble de moyens disposés conformément à un plan. », en d'autres termes, cela correspond à un système pouvant être intellectuel, technique ou matériel dont l'objectif est d'œuvrer à la réalisation d'un projet, le cas échéant pédagogique, où le rôle de chaque intervenant, les moyens inhérents ainsi que les phases requises à son accomplissement sont clairement définis en amont.

Partant de cela, nous pouvons dire qu'un curriculum d'études est un projet de formation structuré autour de réelles compétences composites, établies à partir d'une étude pragmatique de

la profession ou du métier auquel il prépare. La conception d'un plan de formation doit inclure des dispositifs qui privilégient avant tout la professionnalité, un apprentissage par problèmes, une véritable articulation entre les savoirs de référence et pratique, et l'appropriation des acquis (Perrenoud, 1998). De ce fait, Cuq (2003) attire l'attention sur le fait que la genèse d'un tel système est à envisager sous tous les angles :

> Un dispositif ne se construit pas dans l'urgence, dans l'immédiateté : il suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser, voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée. La nécessité de passer par une analyse préalable lie la notion de dispositif à celle de modélisation du travail, conçu comme un trajet, un processus de fabrication. Le dispositif doit s'analyser à deux niveaux : le niveau de l'application, de l'utilisation effective certes, mais aussi le niveau de la conception. (p. 74)

C'est dans ce contexte précis qu'intervient l'ingénierie de la formation dont la mission consiste à : analyser les besoins de formation (de la société et particulièrement des formés), en définir les objectifs, mettre au point un système en vue d'évaluer et de piloter l'action, élaborer des stratégies de formation ; autant de variables à considérer pour satisfaire, de manière efficiente, une demande de formation et d'en assurer la qualité.

À présent, sur la base de la littérature, nous présenterons et analyserons les éléments autour desquels une formation pour le métier d'enseignant doit être organisée.

3.6.1 Professionnalisation du métier

Aujourd'hui, la majorité des plans et des dispositifs de formation, qu'elles soient initiale ou continue, tendent vers une seule et même conception, celle de former des professionnels de l'enseignement capables de créer, d'organiser, de gérer, de faire évoluer des situations d'apprentissage. Cette quête ne s'articule pas, contrairement à ce que suggère l'expression française « devenir pro », autour de la simple acquisition ou renforcement de savoir-faire pratiques spécifiques au métier. Devenir professionnel revêt une signification bien plus étendue chez les Anglo-saxons (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012b).

Parler de professionnalisation consiste inévitablement à évoquer ses champs d'intervention qui selon Bourdoncle (2000) se dénombrent en cinq (5) :

a) La professionnalisation de **l'activité** : il s'agit désormais d'une profession à part entière rémunérée et offrant ainsi des moyens de subsistance.
b) La professionnalisation du **corps** : créer un ordre, une communauté de membres en quête d'un statut socioprofessionnel stable et autonome.
c) La professionnalisation des **savoirs** : normaliser les savoirs professionnels du métier.

d) La professionnalisation des **personnes** *:* construire des compétences d'ordre épistémique et pratique chez les individus se réalise à travers la socialisation, la formation et particulièrement l'expérience du travail.

e) La professionnalisation de la **Formation** *:* faire évoluer une formation académique basée sur des savoirs notionnels vers une formation professionnalisante dont les programmes, la pédagogie, les démarches sont en lien direct avec le métier à exercer.

Le processus de professionnalisation ne s'accomplit qu'à travers la conciliation parfois simultanée de ces composantes qui en constituent l'objet ; différentes, certes, mais entretiennent entre elles une relation de complémentarité.

Afin d'en comprendre le sens, Perrenoud (2010), s'appuyant sur des recherches menées à l'Université de Genève, propose un cadre holistique qui recense 15 dimensions au moins. Chacune d'elles s'inscrit dans un continuum dont les extrémités sont révélatrices soit d'une professionnalisation soit d'une déprofessionnalisation. Selon lui, lorsque les enseignants adhèrent à une conduite applicationniste de méthodes pédagogiques supposées être efficaces et qui émanent des prescrits en vase clos, cela se réduit à une professionnalisation qualifiée de minimale. En revanche, lorsque les prescrits sont évolutifs, susceptibles de composer avec des modalités et des objectifs généraux relatifs à la profession enseignante, cela incite les enseignants à s'adapter à des situations singulières, voire à l'inédit, à faire preuve de créativité renforçant ainsi leur professionnalisation.

Les principales dimensions de cette mécanique de (dé)professionnalisation sont :

> la nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail, la référence à un état de l'art et des savoirs, la référence à des orientations éthiques, une prise collective des acteurs sur leur métier, le contrôle par ces mêmes acteurs de la formation initiale et continue, les responsabilités juridiques, le développement professionnel, la prise sur l'organisation et la division du travail, le mode d'encadrement, la reddition de comptes, la source du contrôle, la diversité des tâches, la complexité des problèmes à résoudre, l'adaptation au changement, la mobilité et la reconnaissance interne et sociale. Ces dimensions sont interdépendantes, mais cela n'exclut pas des évolutions asynchrones ou même des changements dans des directions contradictoires. (Paquay, 2012, p. 7)

Ces dimensions devraient sous-tendre le plan de la formation d'un professionnel de l'enseignement.

3.6.2 Former des enseignants professionnels

Le professionnel de l'enseignement incarne une entité autonome, revêtue de compétences hautement spécialisées étayées, d'une part, d'un socle de connaissances rationnelles formellement établies par la science et validées par l'institution universitaire, de l'autre, de connaissances développées à partir de l'expertise d'une pratique mise en perspective. Dès lors, ces savoirs devenus

autonomes feront l'objet de cours assurés par l'enseignant-professionnel (Altet, 2012b).

Dans cette optique, agir en professionnel, c'est accomplir des actes intellectuels innovateurs permettant de mener à terme, tout en étant rationnel, des objectifs qui prennent forme dans un contexte aussi spécifique que complexe ; il s'agit d'un statut et d'un savoir-faire acquis à l'issue d'une formation relativement longue. Une telle conception sociologique met l'accent sur les compétences professionnelles requises afin d'assumer la fonction d'enseignant.

Ces définitions, bien que sommaires, nous offrent une appréhension approximative de la professionnalité de l'enseignant, concrétisée non seulement par une maîtrise de multiples savoirs professionnels (analyse des situations, savoirs procéduraux, savoirs à enseigner…), mais aussi à travers des habitus perceptifs, décisionnels, analytiques, organisationnels, évaluatifs le dotant d'un savoir-agir en contexte (Perrenoud, 1994, cité dans Paquay et *al.,* 2012b). Les spécificités de ces compétences sont toutes à la fois de type cognitif, affectif, conatif et pratique (*ibid.*).

Construire des compétences professionnelles chez les futurs enseignants n'est guère une tâche dénuée de difficultés. Pour sûr, il s'agit d'un travail de longue haleine fondé et réfléchi où les référentiels de compétences à privilégier doivent être conçus en fonction des paradigmes de professionnalité de la formation.

3.6.3 Six paradigmes relatifs au métier d'enseignant

D'un point de vue épistémologique, pour Thomas Kuhn (1962, cité dans Willet, 1996, p. 2) un paradigme : « représente […] un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. » Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012) en retient la définition suivante : « conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explication envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée. »

Par ailleurs, ce terme est repris avec une nouvelle acception l'associant au domaine de l'enseignement. Selon Zeichner (1983, cité dans Paquay, 1994, p. 9), un paradigme désigne les noyaux des représentations et des croyances relatives à la nature de l'acte d'enseigner et celles qui portent sur la manière d'apprendre à accomplir, à bon escient, cette tâche.

En parcourant la littérature, plusieurs paradigmes de la profession enseignante, quatre (4) ou six (6) selon les auteurs mentionnés ci-après, se dégagent. Pour les uns, il s'agit de rôles (Jones et *al*., 1987 ; Knoll, 1987 ; Tardif, 1997), pour d'autres, de pôles (Lang, 1996) ou de modèles (Paquay, 1994 ; Paquay & Wagner, 2012a). Nous concernant, nous retiendrons la typologie des

six paradigmes développés par Paquay (2012), car c'est la conception la plus récente qui caractérise les compétences fondamentales requises pour exercer le métier. Chacun d'eux représente une facette de l'enseignant. Par ailleurs, d'autres paradigmes concernant la conception de la formation, particulièrement son articulation (De Ketele, 2012), seront abordés au fur et à mesure.

a) **Un « maître instruit »** : est un expert de contenu faisant preuve de maîtrise, d'adéquation et de rigueur lorsqu'il s'agit des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner. « Il connaît très bien l'orchestration des contenus à l'intérieur d'un même curriculum et entre les divers curricula » (Tardif, 1997, p. 304). Dans certaines sphères de formation d'enseignants, une perspective classique se maintient encore enfermant, d'une part, l'enseignant dans une posture de transmetteur de savoirs disciplinaires, et d'autres part, faisant prévaloir le paradigme « Théorie/Pratique ». Ce type de dispositif de formation initiale a tendance à concentrer les cours théoriques (rudiments d'une didactique spécialisée, de la psychopédagogie, de la méthodologie générale, etc.) en début de cursus, suivis de stages relégués en fin de parcours.

   Cette conception demeure, en effet, problématique de par le déphasage, parfois de plusieurs années, entre l'apprentissage des principes théoriques et leur application sur le terrain, contraignant ainsi les futurs enseignants, dans le meilleur des cas, à tout réapprendre lors de la période des stages. Par voie de conséquence, *«* le "théorique" en question constitue à la fois la fin et les moyens d'une hypothétique action, qui risque fort pour le formé de ne jamais se laisser entrevoir *»* (Leclerc, 2005, para. 14) ; une action, où les savoirs enseignés déclaratifs ne peuvent suffire, où les formés ont besoin de savoirs procéduraux et conditionnels (Tardif, 1992, cité dans Paquay, 1994, p. 14).

b) **Un « technicien » :** peut exploiter et utiliser pertinemment des savoir-faire techniques, des approches, des méthodes d'enseignement, conformément aux prescrits des scientifiques et des experts-concepteurs. Cet éventail de techniques se décompose en fonctions telles que la planification d'un cours, l'évaluation, l'éducation, la gestion de classe, le travail collaboratif, la communication avec les parents ; ces mêmes fonctions se déclinent, à leur tour, en tâches à accomplir. Ce néanmoins, un plan de formation à structure modulaire n'est pas sans écueils. Certainement, prendre en charge autant de compétences dans les modules, qui plus est, avec une logique où les compétences professionnelles se construisent l'une après l'autre est non seulement atomistique, au risque de ne plus percevoir le fonctionnement des enseignants en contexte, mais aussi mécaniciste se limitant à une progression préétablie (Paquay et *al.*, 2012a).

c) **Un « praticien-artisan » :** est un expert ayant acquis sur le terrain des schèmes d'action lui permettant de moduler ses interventions, ses tours de main face aux élèves. Artisan, car il se distingue par sa capacité intuitive à choisir entre les diverses ressources disponibles celles susceptibles de l'aider à atteindre son but. Au-delà de cette image, il est également preneur de décision, souvent machinale, basée sur la méthode essai-erreur. Ainsi, il peut, entre autres, anticiper les erreurs potentielles de ses élèves, prévoir des exemples et des contre-exemples afin d'empêcher toute construction de règles erronées dans la mémoire à long terme (Tardif, 1997).

   Le lieu de prédilection pour former à cette compétence est le stage pratique. À l'évidence, c'est durant les stages que les futurs enseignants acquièrent les premiers gestes du métier (schèmes d'action et d'analyse assurant gestion de classe et régulation des apprentissages), en d'autres termes, des savoirs pratiques en situation. Cependant, ce type de savoirs risque fort d'être fermé à la théorie en l'absence d'une analyse réflexive favorisant la transposition à d'autres situations nouvelles. « Les stages forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels ! » (Paquay et *al.*, 2012a, p. 186)

d) **Un « praticien réflexif » :** est un professionnel qui réfléchit sur ses pratiques et en analyse les effets dans le but de se constituer un savoir d'expérience théorisé. C'est un enseignant stratégique qui ne se cantonne pas aux garde-fous normatifs, il mesure la portée de son action, actualise ses connaissances et fait preuve d'innovation et de créativité en matière d'approches dans la gestion, en tenant compte de la singularité de chaque situation, des stratégies cognitives et métacognitives des élèves. En étant analyste et décideur, le praticien réflexif, en ce sens, flirte avec la dimension de la recherche. Ce qui fait de lui un praticien-chercheur (*ibid.*).

   Il s'agit là du modèle de professionnalité auquel tendent la plupart des dispositifs de formation. En outre, il permet d'articuler la formation selon le paradigme « Pratique/Théorie/Pratique » ; la seule conception « qui permet l'apprentissage d'un métier complexe et le développement d'une "professionnalité émergente" » (De Ketele, 2012, p. 29). De nombreuses stratégies, développées par les chercheurs, peuvent sous-tendre un dispositif de formation à visée réflexive : établir un diagnostic situationnel ; s'inspirer de la psychologie cognitive pour la mise au point de démarches d'enseignement ; expliquer les choix à l'origine de la conception d'une leçon ; confronter deux procédés dans une même situation ; impliquer les étudiants dans l'évaluation de leurs stages.

e) **Un « acteur social » :** est responsable et impliqué dans tous les projets collectifs relatifs à son établissement, le travail collaboratif, la contribution à la mise au point d'une approche d'évaluation commune, l'organisation et l'animation d'atelier, et surtout l'analyse du système dans lequel il évolue en tenant compte de toutes les dimensions inhérentes (structurelles, juridiques, relationnel, politique, économique, etc.). Sans se cantonner dans l'enceinte de l'école, l'acteur social prend aussi part à des débats d'une plus grande ampleur touchant cette institution scolaire, notamment son rôle, les crises, les antagonismes de valeurs, les dispositifs à mettre en œuvre pour l'améliorer.
En formation initiale, cela s'accomplit en amenant les futurs enseignants à monter des projets collectifs grâce à une marche à suivre explicitée susceptible de les guider dans ce processus, à envisager les préalables requis en vue de transposer une pratique de projet.

f) **Une « personne » :** l'enseignant est en devenir sur le plan relationnel et celui du moi professionnel. De ce fait, les compétences oratoires, communicatives, l'analyse relationnelle, la présence empathique envers autrui, l'épanouissement de la confiance en soi, entre autres aspects, peuvent être développés dans le cadre des classes-ateliers. Toutefois, il peut s'avérer insuffisant de limiter cela à quelques programmes et sessions (Paquay et *al.*, 2012a). Cette quête ne peut aboutir que dans un environnement empreint de confiance avec des formateurs dont l'engagement sincère est au service d'une communication authentique. Dans cette optique, le développement personnel et la construction de l'identité professionnelle doivent être envisagés en tant que composantes essentielles du plan de formation. À cet effet, les stages peuvent servir, encore une fois, de tremplin pour les étudiants-professeurs leur permettant de construire leur identité professionnelle.

En somme, après avoir exposé et analysé ces six paradigmes de professionnalité, il convient de signaler que dans la typologie actuelle, le modèle du « praticien réflexif » est non seulement placé au centre, mais surplombe aussi les autres modèles. Cette conception est étayée par le fait que, pour un professionnel de l'enseignement, chacun des paradigmes suscités peut devenir objets de réflexion (*ibid.*).

3.6.4 Référentiel de compétences

Les termes « compétences professionnelles » font référence à un arsenal de savoirs : savoir-faire, savoir-être, conjugués avec les faire et être requis afin d'exercer le métier d'enseignant. En

outre, ces compétences s'opérationnalisent dans deux domaines : celui de la didactique (la préparation des contenus) et celui de la pédagogie, du relationnel (l'adaptation aux exigences de la classe). À ce propos, les chercheurs s'accordent à définir ces compétences comme un « ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes » (Altet, 2012b, p. 49).

Dans l'approche socioconstructiviste, les compétences ne font pas l'objet d'une simple transmission, mais s'édifient plutôt intrinsèquement au sein et à travers l'exercice professionnel. Elles se cristallisent non seulement par des actions effectives dans une situation contextualisée et durant un processus de construction, mais également en fonction de chaque individu, de sa capacité à mobiliser des ressources spécifiques grâce à des savoir-faire réflexivement choisis face à un problème. La constitution de ces compétences, à la base du savoir-agir, s'effectue en puisant dans des savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques relatifs à la profession enseignante.

De ce fait, former à ce métier, c'est tenir compte de la complexité et de la multiplicité de ces compétences, d'où la nécessité d'un référentiel. Il ne s'agit guerre de mettre au point un profil de compétences idéalisé coupé du travail réel de l'enseignant. La tâche est telle que les concepteurs différencient référentiel de métier, référentiel de compétences, référentiel de formation et référentiel d'évaluation (Roegiers, 2010).

Selon Legendre (2008), la fonction d'un référentiel de compétences est d'apporter de réels changements et de contribuer à une professionnalisation plus renforcée. Pour ce faire, ce dernier doit être envisagé comme un outil de travail incontournable, **perfectible** dont l'utilité ne se limite pas uniquement à la phase de conception d'un plan de formation ; **structuré**, où les circonstances de travail peuvent être décomposées en compétences plus spécifiques permettant ainsi de cibler les ressources mobilisées ; **argumenté**, pourvu d'une logique, d'options idéologiques, théoriques, méthodologiques et non un document catalogue dont l'opacité rebute le lecteur (Perrenoud, 1998a). Le même auteur ajoute :

> Il ne sert à rien de construire un référentiel magnifique s'il ne devient pas l'organisateur de la formation. Cela signifie que la logique principale de construction d'un plan de formation n'est pas de faire de la place à toutes sortes de disciplines, mais de prévoir des dispositifs de formation qui permettent de construire, de mettre en œuvre et d'évaluer des compétences. (p. 18)

Le référentiel de compétences va donc déterminer le type d'enseignant à former aujourd'hui ou demain, les acquis et les compétences à construire à travers cette entreprise. Ce qui n'est pas sans heurts lorsqu'il est question de définir ce qu'est un enseignant expert. En effet, deux paradigmes prédominent dans la formation pour l'enseignement, celui de **l'enseignant efficace**

applicationniste des comportements prescrits afin d'induire les effets escomptés chez les apprenants ; ce modèle s'appuie sur une démarche techniciste visant à former des praticiens capables d'appliquer scrupuleusement les techniques pédagogiques établies par les recherches empiriques ; et celui du **praticien réflexif***,* c'est un paradigme à ancrage socioconstructiviste (prescription ouverte) où l'enseignant peut juger de la situation et des décisions à prendre, tenir compte des besoins propres à chaque apprenant, mobiliser les ressources nécessaires afin de gérer pertinemment les situations d'apprentissage (Legendre & David, 2012). « Les référentiels s'inscrivent généralement dans un continuum entre prescription stricte et ouverte et sont rarement tout l'un ou tout l'autre » (*ibid.*, p. 50).

En résumé, le référentiel de compétences est la clef de voûte d'une formation qui se veut professionnalisante. Il doit en assurer la cohérence grâce à l'organisation des curricula et des mécanismes d'évaluation, et de ce fait, susciter de féconds échanges entre les différents intervenants de la formation (Lessard, 2009). Ce qui nous amène à la question suivante : comment les compétences professionnelles se construisent-elles ?

3.6.5 Construction des compétences professionnelles

C'est en enseignant qu'on apprend à enseigner, dit-on. Construire les compétences d'un tel métier chez les futurs enseignants ne relève pas uniquement de discours théoriques. Il va sans dire que pratiquer une « dissection » ne s'apprend pas qu'en lisant des livres d'anatomie. Former à l'action, c'est de pouvoir créer une situation où il est possible d'apprendre dans, par et au-delà de l'action ; autrement dit, c'est dans la pratique que se construisent les compétences professionnelles. À ce propos, Wittorski (1998, 2007, cité dans Paquay, 2012) nous explique sommairement le cheminement d'un tel processus :

- L'action seule : par essais-erreurs, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements sans accompagnement réflexif ; ce processus permet de produire des routines efficaces dans des situations spécifiques.
- La combinaison de l'action et de la réflexion sur l'action : par tâtonnement assisté, c'est-à-dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion-questionnement par rapport à la situation et à l'action produite ; ce processus favorise le transfert d'une situation maîtrisée à une situation nouvelle.
- La réflexion rétrospective sur l'action : par formalisation des compétences implicites produites dans l'action (voie 1). Ces compétences implicites sont ainsi transformées en savoirs d'action. Les compétences sont « mises en mots » et, ainsi, transformées en savoirs communicables validés par le groupe.
- La réflexion anticipative de changement sur l'action : elle s'observe notamment à certains moments explicitement prévus lorsqu'il s'agit d'analyser, en anticipant leurs effets, des pratiques professionnelles formalisées.

- L'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux ; ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices. (p. 11)

À l'évidence, ces modalités adoptent le paradigme « Pratique/Théorie/Pratique », la reconceptualisation des situations s'accomplit grâce aux connaissances théoriques qui sous-tendent la réflexion.

3.6.6 Priorité à la réflexivité

Tout au long de ce chapitre, nous avons constaté que, chez les auteurs, la notion de réflexivité a été indissociablement liée au paradigme de l'enseignant professionnel. Ce concept tire son origine des travaux de Schön en 1994. Ce dernier a complètement révolutionné la perception de la pratique professionnelle. Effectivement, précurseur de la réflexivité, il rompt de manière radicale avec la logique traditionnelle qui réduit le professionnel à un simple applicateur de théories préétablies et de méthodologies rigides prédéfinies. Pour Schön (*ibid.*), l'activité professionnelle est un terreau propice d'innovations continuelles face à des défis inédits où le savoir se construit, dans les méandres de l'expérience pratique, au travers d'une synergie entre l'action et une réflexion intrinsèque.

Un enseignant professionnel est de surcroît un praticien qui s'est accoutumé à se pencher sur son enseignement, à prendre du recul pour analyser son propre fonctionnement et à réguler son action, afin d'éviter de se cantonner dans des recettes prescrites. Il s'agit d'une approche réflexive qui porte sur les trois moments (avant, au moment de, après) liés à l'action pédagogique. Réfléchir sa pratique consiste à réenvisager ses interventions, ses conceptions, ses cohérences et incohérences (Lafortune, Bélanger, Lachapelle, & Milot, 2006). Cette démarche requiert la maîtrise de certains savoirs de la part de l'enseignant expert.

3.6.7 Quels savoirs de référence pour l'enseignant professionnel ?

Le terme « savoir » peut revêtir différents sens en fonction du contexte dans lequel il est utilisé. Selon le dictionnaire Larousse en ligne, le savoir est un : *«* ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité ou par l'étude ».

Chaque profession se démarque par une *knowledge base*, constituant le substrat essentiel des pratiques et des discours inhérents à ladite profession. Étant un métier axé sur l'interaction humaine, l'enseignement requiert l'utilisation de « théories » liées à l'apprentissage, à l'intervention pédagogique, à l'évaluation, aux structures organisationnelles, à l'action, etc. (Lessard, Altet, Paquay, & Perrenoud, 2004).

Classifier les savoirs enseignants n'est pas une tâche aisée, car cela dépend de la variable des paradigmes de recherche et celle des disciplines (anthropologie, sociologie, philosophie, psychologie) ayant permis leur élaboration. Cet état de fait atteste de la pluralité des savoirs enseignants que Marguerite Altet (2012b) a catégorisé en proposant la typologie suivante :

a) Les savoirs théoriques à dominante déclarative se décomposent en :

- Savoirs **à** enseigner, incluent savoirs disciplinaires, savoirs établis par les sciences, et savoirs didactisés à l'attention des apprenants, savoirs constitués, extérieurs ;
- Savoirs **pour** enseigner, tels les savoirs pédagogiques, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs émanant de la culture enseignante.

  Il est à noter que ces savoirs théoriques sont d'un seul tenant.

b) Les savoirs pratiques constitués à partir de l'expérience professionnelle. Ce sont des savoirs empiriques acquis grâce au procédé d'essais-erreurs. En se référant à la psychologie cognitive, ces derniers se subdivisent, à leur tour, en :

- Savoirs **sur** la pratique, comprennent les savoirs agir (le comment faire) qui donnent lieu aux savoirs formalisés ;
- Savoirs **de** la pratique, « correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis […] les savoirs y faire, savoirs d'action souvent implicites ; le savoir de l'enseignant-professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert, se situe à ce niveau » *(ibid*., p. 51-52).

Cette typologie nous a permis d'avoir une idée assez précise des savoirs à maîtriser par l'enseignant. De son côté, Paquay (2012) précise aussi :

> Les savoirs professionnels des enseignants experts ne sont pas des connaissances théoriques : si même ils se réfèrent à des théories, il s'agit d'abord de savoirs enracinés dans le travail et dans le vécu des enseignants. Ces savoirs portent la trace des interactions humaines dans lesquelles ils se sont construits. Ils sont de plus fortement ancrés dans les expériences de travail dans des contextes socio-éducatifs particuliers. (p. 18)

De plus, le savoir savant doit faire l'objet d'une « transposition pragmatique » pour le convertir en savoir enseignable, se contenter de sa simplification ne suffit pas ; ce procédé est censé transcender le savoir déclaratif afin que celui-ci soit transformé en savoir procédural, c'est-à-dire opérationnaliser les connaissances pour relever les défis des situations professionnelles (Perrenoud, 2004).

Somme toute, concevoir un plan, un dispositif de formation d'un professionnel de l'enseignement est, à bien des égards, un projet évolutif d'envergure avec des finalités et des enjeux sociétaux, dans lequel il est impératif de tenir compte de plusieurs paramètres intrinsèques.

Avant d'étudier les programmes de formation des formateurs actuels dans les institutions algériennes, il est primordial de nous pencher sur l'université, particulièrement le profil des enseignants, afin d'appréhender pleinement le paysage formatif. Cette étape est d'autant plus importante, car d'une part, c'est en ce lieu de recherche que les savoirs se dessinent, se développent, et d'autre part, comme nous l'avons constaté au chapitre I, l'université représente la principale source de recrutement des enseignants pour le ministère de l'Éducation nationale.

3.7 Former sans être formé : enjeux didactiques de l'enseignement universitaire

Le constat présenté ici ne doit en aucun cas être interprété comme une remise en cause des enseignants en tant qu'individus, ni comme une accusation personnelle. Il s'inscrit dans une analyse plus large, bien documentée par la littérature internationale (voir notamment Altet et al., 2002 ; Perrenoud, 1998 ; Bessala Beling, 2010 ; Bru, 2004), qui met en lumière les tensions structurelles persistantes entre exigences professionnelles et absence de formation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Il s'agit donc d'interroger un système, et non ceux qui y évoluent.

L'université contemporaine dispose d'une multitude de ressources didactiques (ouvrages, revues de spécialités, bibliothèques numérisées et tout ce que peut offrir, comme informations, le réseau internet) à tel point que le rôle de l'enseignant, celui de l'étudiant, les situations d'apprentissage s'en trouvent altérés. Cette conjoncture qui paraît au premier abord profitable à l'étudiant peut occasionner des pertes de repères. Certes, celui-ci peut faire preuve d'autonomie et adopter une posture d'autodidacte, mais à une certaine limite. Dans ces conditions, la professionnalité de l'enseignant est plus que requise afin d'orienter l'étudiant, de l'aider à organiser ses apprentissages et surtout à faire bon usage des ressources qui s'offrent à lui.

Or, des critiques touchant aux compétences professorales des enseignants universitaires ont été formulées, et ce, au niveau international, même dans les pays avant-gardistes, en termes de formation d'enseignants universitaires, tels que les États-Unis et le Canada (Bessala Beling, 2010). Ces préoccupations concernent le fait : de préparer, de présenter des cours de manière inaboutie ; de recourir à des contenus d'enseignement en déphasage avec les besoins de la société ; d'employer des théories, des méthodes didactiques et pédagogiques incompatibles avec l'avancée des connaissances ; de s'inscrire dans une optique où l'enseignement prend le pas sur l'apprentissage ; de réduire l'acte d'enseigner à une simple connaissance et maîtrise de la discipline ; d'enseigner de nouvelles connaissances à travers d'anciens procédés ; d'avoir des problèmes de déontologie (Fernández Pérez, 1989 ; Bannen et Cannon, 2002, cités dans Bessala Beling, 2010).

Ce constat qui s'avère international est établi de surcroît, en France, par des étudiants désemparés face à l'absence de précision quant aux attentes de leurs professeurs, si bien qu'ils se retrouvent dans l'incapacité d'y répondre adéquatement (Bru, 2004).

Si les critiques formulées à l'échelle mondiale pointent déjà les limites de l'enseignement universitaire, du côté de l'Algérie, la situation se révèle encore plus fragile, où l'absence de formation pédagogique ne fait pas l'exception mais la norme. Manifestement, l'enseignement supérieur n'a pas été épargné par cette politique éducative qui persiste à envoyer sur le terrain, sans formation pédagogique préalable, les nouvelles recrues. Il convient de signaler que le corps des enseignants exerçant à l'université ou à l'École Normale Supérieure est régi par le décret exécutif n°08-130 portant statut particulier de l'enseignant-chercheur, où nous pouvons lire, conformément à l'article 34 : « sont recrutés sur titres, les titulaires du doctorat d'État ; par voie de concours sur titres, les titulaires du diplôme de magister ». Les enseignants universitaires du FLE n'y font pas exception, leur cursus de formation est purement académique. Or, selon le principe élémentaire qui sous-tend la professionnalisation du métier d'enseignant : « seuls des professionnels peuvent former des professionnels ! » (Altet et *al.*, 2002, p. 274)

Ce n'est qu'en 2016 que le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique décide de réagir en publiant l'arrêté 932 qui fixe les modalités d'accompagnement pédagogique de l'enseignant-chercheur nouvellement recruté. Le programme de cette formation s'articule autour de thèmes, d'objectifs et d'actions visant l'installation des douze (12) compétences retenues ; le tout devant s'effectuer en 130 heures. Mais là encore, il ne s'agit que d'un emplâtre, si l'on tient compte de ce qui a été développé dans ce chapitre. On ne forme pas un novice doté d'un bagage académique à devenir un professionnel de l'enseignement universitaire en un laps de temps aussi court.

Cette désapprobation à l'égard des enseignants universitaires témoigne de leur manque, voire l'absence de formation pour exercer cette fonction (Bessala Beling, 2010). Conscients de ce déficit, ils s'abritent derrière des cours-conférences (Senouci, 2002) dispensés dans les salles et les amphithéâtres, adoptant ainsi le paradigme selon lequel l'enseignant transmet à sens unique le savoir. Leclerc (2005) conteste ce type d'enseignement :

> Que ce soit l'enseignant-chercheur (champ des savoirs savants) ou le formateur disciplinaire (champ de la discipline, au mieux des didactiques), l'un et l'autre s'inscrivent dans une action pour l'essentiel de nature théorico-discursive. Le discours ainsi proposé repose sur des présupposés scientifiques non négociables en ce lieu de la formation, et n'intègre qu'à la marge, et à titre d'exemplification, l'expérience. (paragr. 14)

Outre ce fait, certains enseignants du supérieur adhèrent, à tort, à l'hypothèse que leur expérience, aussi longue soit-elle, dans l'enseignement fondamental ou secondaire leur confère les compétences nécessaires pour enseigner efficacement à l'université. Cela constitue un manque de professionnalisme en soi. Il va sans dire que ces paliers respectifs ont des finalités et des publics différents, impliquant l'impérieuse nécessité d'adopter une méthodologie didactique inhérente. Croire en la transposition directe du modèle didactique d'un cycle à un autre s'avère sans pertinence (Bessala Beling, 2010).

Ces remises en question exigent donc de l'enseignant universitaire de changer de mentalité, de reconsidérer sa pratique et de sortir de sa zone de confort ; ce qui n'est pas sans entraîner de fortes résistances souvent infondées si l'on se réfère à ce vieil adage : « l'enseignant qui cesse d'apprendre, doit aussi cesser d'enseigner *».* Comprendre les profils types des enseignants universitaires devient dès lors une nécessité dans la mesure où cela permet de mieux appréhender les pratiques observées aujourd'hui dans le supérieur, des pratiques qui vacillent entre tradition transmissive, posture scientifique et accompagnement réflexif. À cet effet, Bessala Beling (*ibid.*), s'appuyant sur les travaux de Braun (1989), identifie trois figures clés de l'enseignant universitaire : le transmetteur, le chercheur et l'accoucheur.

- **L'enseignant-transmetteur** se contente de relayer des savoirs élaborés par d'autres, souvent à travers des cours magistraux. Il transmet un savoir formalisé, inscrit dans des programmes ou des textes de référence, sans remettre en question son origine ni sa pertinence dans le présent.
- **L'enseignant-chercheur**, quant à lui, s'inscrit dans une démarche active de production de savoir. À partir de connaissances existantes, il élabore un discours personnel, fruit de recherches articulées à ses enseignements. Il adopte une posture critique et méthodologique face aux savoirs transmis.
- **L'enseignant-accoucheur** joue un rôle maïeutique : il croise les représentations des étudiants avec des cadres théoriques pour les amener à produire leur propre réflexion. Il les aide à « accoucher » d'une théorisation singulière en articulant vécu et conceptualisation.

Sur ce point, Bessala Beling (*ibid.*) demeure catégorique : aspirer à un enseignement universitaire pédagogiquement efficace exige un cadre didactique structuré, aligné sur les enjeux contemporains. L'urgence d'une didactique universitaire se fait sentir dans un système d'enseignement supérieur où le manque de repères théoriques pour jalonner la pratique des enseignants n'est plus à dénoncer, où, de surcroît, la seule maîtrise des savoirs disciplinaires ne saurait suffire.

À la lumière de ces constats, il devient indispensable de confronter les principes de la formation professionnalisante, tels que présentés dans ce chapitre, à la réalité des dispositifs en place. Nous allons donc analyser les structures et les contenus des programmes de formation proposés dans les Écoles Normales Supérieures ainsi que dans le système LMD, deux voies principales d'accès au métier d'enseignant de FLE en Algérie.

3.8 Les dispositifs de formation initiale dans les ENS et à l'université

3.8.1 Étude des maquettes de l'ENS : quand la réforme ne réforme pas

À ce stade de la recherche, il est crucial de vérifier si la politique éducative, particulièrement ses réformes (2003 et 2008), recentre ses efforts sur la qualité des dispositifs de formation et leur articulation. Concernant l'École Normale Supérieure, institution formatrice par vocation, la dernière entreprise de renouveau remonte à 2011 et a donné lieu à l'uniformisation des programmes pédagogiques. Afin d'objectiver la portée réelle des modifications introduites par cette réforme, un tableau synoptique comparatif des deux versions du programme des ENS a été élaboré en ce sens. Ce tableau illustre concrètement la mise en parallèle, pour chaque année de formation, des modules explicitement liés à l'exercice de la profession enseignante, leur volume horaire annuel et surtout leur poids relatif dans la maquette. Cette approche offre la possibilité de déterminer si les ajustements apportés dénotent une reconduction profonde ou un simple repositionnement formel. Ce faire sera également étayé par une lecture du plan de formation en vue d'apprécier le prescrit institutionnel et le réel curriculaire.

Tableau 3. 2 : Comparatif des dispositifs de formation initiale des PEM de français à l'ENS (ancienne et nouvelle maquettes)

	Maquette du programme pédagogique des PEM-ENS version actuelle			Maquette du programme pédagogique des PEM-ENS version 2011		
Niveaux	**Modules**	**V. H. annuel**	**% du V.H. par niveau**	**Modules**	**V. H. annuel**	**% du V.H. par niveau**
1re année	Initiation aux TICE	45h	14,28%	Initiation aux TICE	45h	12,5%
	Ateliers d'activités graphiques et de diction	45h		Ateliers d'activités graphiques et de diction	45h	
2e année	Didactique I	45h	20%	Didactique du français I	45h	18,36%
	TICE II	45h		Initiation aux TICE II	45h	
	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	45h		Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	45h	
3e année	Outils et techniques de la classe II	45h	20%	Outils et techniques de la classe 1	45h	29,41%
	Didactique II	45h		Didactique du français II	45h	
	Analyse de pratiques professionnelles I	45h		Analyse des pratiques professionnelles 1	90h	
				Initiation aux TICE III	45h	
4e année	Psychopédagogie	45h	61,53%	Psychopédagogie	45h	57,14%
	Didactique III	45h		Didactique du français III	45h	
	Législation scolaire	45h		Législation scolaire	45h	
	Études des programmes, manuels scolaires et évaluation	45h		Analyse des programmes, manuels scolaires et évaluation	45h	
	Outils et techniques de la classe II	45h		Outils et techniques de la classe II	45h	
	Analyse de pratiques professionnelles II	45h		Analyse de pratiques professionnelles II	45h	
	Stage pratique et rapport de stage	90h		Stage pratique et rapport de stage	90h	
Total	**15**	**720h**		**16**	**810h**	

La réforme de 2011, qui a donné naissance à une nouvelle maquette de formation dans les Écoles Normales Supérieures, se présentait comme une tentative de modernisation du dispositif. Pourtant, une lecture comparative, à la lumière des données actualisées, révèle l'absence d'une véritable rupture, qu'elle soit épistémologique, structurelle ou curriculaire. Le tableau synoptique comparant les deux versions du programme révèle la continuité des logiques anciennes sous des formes légèrement retouchées à la marge.

Sur le plan quantitatif, les volumes horaires globaux affichent un écart de 285 heures : 2 850 heures pour la version de 2011 contre 2 565 heures pour la version actuelle. Une différence notable qui ne traduit en rien une reconfiguration des finalités pédagogiques. Le cœur du problème ne réside pas dans la durée de formation mais bien dans ce qu'elle donne à voir sur le plan de l'intention curriculaire. Et c'est ici que le bât blesse.

La part accordée aux modules explicitement liés au métier d'enseignant : didactique, analyse de pratiques, stage, outils de classe, psychopédagogie, TICE, législation scolaire, etc., reste presque inchangée, dans l'ancienne comme dans la nouvelle maquette, leur proportion ne dépasse pas 29% du volume horaire global. La réduction, de 810h à 720h, est non seulement minime et ne rend compte d'aucun basculement d'approche. Le nombre de modules professionnalisants par année demeure équivalent, tout comme leur répartition tardive dans le parcours, concentrée pour l'essentiel en quatrième année. Le modèle retenu reste figé : une formation théorique d'abord, une ouverture professionnelle tardive ensuite, selon le paradigme foncièrement traditionaliste théorie/pratique. Est-ce bien concevable de s'attendre à ce que les étudiants-professeurs réinvestissent un fatras de savoirs disciplinaires cumulés durant trois années sans aucune immersion progressive en amont ?

Les intitulés des modules ne subissent, par ailleurs, que des retouches cosmétiques. L'essentiel du lexique reste identique entre les deux maquettes. Il ne s'agit donc pas d'une refondation mais d'un remaniement d'apparence. Une résolution qui limite grandement le potentiel du référentiel de compétences et déroge aux principes de sa conception comme un outil évolutif, perfectible, porteur d'un projet idéologique, théorique et méthodologique clair (Legendre, 2008), et non un catalogue dont la seule fin se réduit à un habillage discursif séduisant. Ici, rien ne semble construit à partir d'un tel référentiel.

L'analyse confirme cette dérive signalée également par Perrenoud (1998), pour qui il ne suffit pas de « construire un référentiel magnifique » : encore faut-il qu'il organise l'ensemble du parcours, qu'il conditionne les dispositifs d'apprentissage, la progression des savoirs et

l'évaluation des acquis. Ce n'est pas le cas ici : les modules restent juxtaposés, leur articulation faible, leur finalité souvent floue.

Quant à la typologie des savoirs professionnels établie par Altet (2012b), elle permet de mesurer l'ampleur du déséquilibre. Ancienne et nouvelle maquettes privilégient les savoirs à enseigner, à caractère disciplinaire, transmissif, au détriment des savoirs pour enseigner, centrés sur la médiation, et surtout des savoirs de et sur la pratique, ceux issus du terrain, de l'expérience, de l'analyse réflexive. Or, dans une perspective de professionnalisation, ces derniers ne peuvent être marginaux. Ils sont le socle même du développement professionnel.

Le stage, toujours limité à 90 heures, reste isolé, faiblement valorisé (coefficient 2), sans adossement à une préparation en amont ni à un dispositif d'analyse structuré. Une autre réalité surprenante, pour une formation qui se veut professionnalisante. Tous les autres modules liés au métier d'enseignant font partie des enseignements de découverte et non des fondamentaux, dispensés sous forme de cours magistraux, affichant un coefficient de « 1 ». Un message déconcertant adressé à ceux qui s'y destinent. Cette hiérarchisation implicite des savoirs priorise uniquement la figure de l'enseignant « maître instruit » et fait abstraction des autres paradigmes de la typologie de Paquay.

En dépit de toutes les prétentions au changement énoncées dans le cahier de charge de la formation des PEM de FLE, fondées sur l'alternance, la pratique réflexive et la professionnalisation progressive, conciliant approche par compétences, autoformation, travail en équipe, insertion dans des situations simulées, les maquettes horaires n'en sont pas le miroitement. Le stage reste marginal, les modules professionnalisants sous-dotés, les compétences mentionnées sans réel ancrage dans la structure du programme. L'analyse de pratiques, présentée comme clé de voûte du dispositif, intervient tardivement et de manière isolée.

En définitive, la réforme de 2011 ne constitue ni une refonte curriculaire ni une révision fondée sur une lecture critique des exigences du métier d'enseignant. Elle apparaît, à la lumière des données comparées, comme une réforme d'habillage : on rebrasse les mêmes contenus, on les redistribue dans une enveloppe légèrement différente, sans toucher aux fondements. Cette opération de surface ne suffit pas à repositionner la formation dans une perspective professionnalisante. Elle confirme un écart net entre le prescrit théorique et le réel curriculaire, écart que la présente recherche s'emploie justement à objectiver.

3.8.2 Étude du programme LMD : entre visées académiques et débouchés incertains

Le programme LMD de la licence en langue française, dont la vocation est la maîtrise de la langue, ses subtilités, sa culture et civilisation, ses usages professionnels, est réparti sur six semestres, où la visée structurante semble, au premier abord, découler d'une logique académique rigoureuse. Pourtant, à y regarder de plus près, la progression curriculaire laisse entrevoir une série d'incohérences, voire de contradictions entre les visées initialement affichées et la réalité des parcours proposés.

Les quatre premiers semestres sont exclusivement consacrés à l'acquisition des compétences linguistiques fondamentales : compréhension et expression orale et écrite, grammaire, phonétique, linguistique et civilisation. L'organisation curriculaire est ici relativement cohérente, reposant sur une logique de consolidation linguistique progressive. On pourrait y voir le socle nécessaire à la formation d'usagers experts de la langue.

Toutefois, c'est à partir de la troisième année que le dispositif vacille. L'avènement abrupt de matières aux intitulés divers : « Introduction à la didactique », « Introduction aux langues de spécialités », « Psychologie cognitive » ou encore « Traduction & interprétariat » apparaissent sans réelle articulation avec le parcours initial. Leur insertion tardive, exclusivement en cinquième et sixième semestre, tranche brutalement avec les fondements linguistiques des semestres précédents. Cette bascule tardive donne l'image d'un curriculum « touche-à-tout », hétéroclite, où les visées professionnelles ne sont ni préparées en amont, ni intégrées dans une logique d'alternance ou de spécialisation progressive.

Le sentiment d'une formation aux débouchés incertains s'en trouve renforcé : veut-on former des traducteurs, des enseignants, des spécialistes en langues de spécialité ? Rien, dans la conception des modules, ne permet d'en déduire un profil de sortie clair. L'introduction d'un module de didactique en fin de cursus, sans accompagnement méthodologique, sans stage d'observation ou pratique, ni ancrage dans une alternance terrain/théorie, relève d'un affichage symbolique plus que d'un ancrage professionnalisant. Cette absence d'immersion ou de travail réflexif fait écho à ce que Perrenoud (1998a) et Altet (2012b) dénoncent : une formation ne saurait se contenter de juxtaposer des savoirs pour prétendre à la professionnalisation.

Dans ce contexte, la lecture de ce programme confirme l'intitulé de cette section : entre visées académiques, bien visibles dans les semestres initiaux, et débouchés incertains perceptibles dans la confusion de la dernière année. On y discerne une volonté de polyvalence, sans que cette

ambition soit soutenue par une ligne structurelle assumée, progressive, ni clairement professionnalisante.

En somme, cette licence LMD, censée préparer aux métiers de la langue, s'apparente davantage à une formation généraliste dont la cohérence interne est mise à mal par l'absence d'une ligne directrice clairement assumée. Une question demeure : comment se fait-il que le ministère de l'Éducation continue de recruter parmi ses sortants des enseignants censés incarner la professionnalité ? Dans cette logique, les étudiants inscrits dans ce type de formation sont tiraillés entre plusieurs perspectives non consolidées, sans être véritablement formés au métier d'enseignant ni même invités à le devenir. Une réforme de fond, *in fine*, s'impose, non pas pour injecter çà et là des contenus didactiques, mais pour repenser l'architecture d'ensemble. Car former un enseignant ne consiste pas à l'instruire davantage, mais suppose la conception d'un dispositif qui conjugue étroitement les dimensions théoriques, pratiques et réflexives, à partir d'un cadre de compétences structuré et assumé.

Après avoir mis en lumière les limites structurelles des dispositifs de formation initiale dans les ENS et le système LMD, il convient à présent d'examiner comment ces logiques curriculaires se traduisent, ou non, dans les perceptions, discours et pratiques des acteurs concernés.

L'analyse et la discussion des résultats issus de notre enquête empirique offrent à ce titre une occasion précieuse de faire parler les chiffres, afin de confronter les ambitions institutionnelles à la réalité du terrain. Les fondements théoriques développés au cours de ce chapitre serviront de point d'ancrage critique.

Les données retenues dans cette section portent exclusivement sur la première étape du parcours professionnalisant : la formation initiale, et ont été extraites de la rubrique correspondante de nos questionnaires.

3.9 Analyse et discussion des résultats relatifs à la formation initiale

Les premiers résultats de cette section sont d'ordre qualitatif. Il s'agit des réponses ouvertes à la question « *qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ?* ». Une question en guise d'entrée en matière adressée à la catégorie des professionnels de nos publics cibles : formateurs ENS, enseignants universitaires et PEM en poste. Elle nous a permis d'apprécier leurs représentations inhérentes à l'acte d'enseigner, un geste didactique partagé par tous les acteurs évoluant dans la seine éducative et formatrice (Perrenoud, 1999a).

1) Qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ?

- **Formateur ENS :**

Tableau 3. 3 : Formateurs ENS - Résultats des réponses à l'item « qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ? »

Catégories	Nombre de réponses	Taux
Transmettre / partager des savoirs	17	41,46%
Accompagner / guider	06	14,63%
Métier / vocation	02	4,87%
Construction de compétences / gestions des apprentissages	05	12,19%
Former	05	12,19%
Réponses inexplorables	04	9,75%
Réponses manquantes	02	4,87%
Total	**41**	**100%**

Les réponses des formateurs des ENS révèlent, en dépit de leur statut de professionnels de la formation, des représentations hétéroclites. Nous recensons sept (7) catégories différentes pour un échantillon constitué de seulement 41 répondants, attestant d'une hétérogénéité inattendue et préoccupante, là où nous anticipions un corpus plus cohérent, plus ancré dans les fondements de la didactique. Ce foisonnement de réponses plurielles a complexifié davantage ce qui, à la base, s'annonçait ardu à savoir : le codage de discours éclatés et faiblement structurés en catégorie thématiques (Bryman, 2012 ; De Singly, 2012).

Le taux élevé de la catégorie « transmission de savoirs » (41,46 %) témoigne d'une représentation encore fortement marquée par le paradigme traditionaliste de l'enseignant-transmetteur tel que décrit par Bessala Beling (2010) ou Braun (1989), où la fonction théorico-discursive et simplificatrice des savoirs disciplinaires prend le pas sur leur « transposition pragmatique » (Perrenoud, 2004).

À cela s'ajoute un constat pour le moins préoccupant : seuls 12,19 % des réponses s'inscrivent dans une conception qui s'aligne sur l'état de l'art, soit une logique de construction de compétences ou de gestion des apprentissages. Un chiffre qui interpelle lorsque l'on sait que ces formateurs sont censés former les futurs enseignants et qu'ils disposent, pour la plupart, d'une expérience professionnelle significative. Or, beaucoup de réponses se contentent de déclarations vagues, sommaires, parfois à la limite de l'inexplorable, **F-ENS-28** : « *Enseigner c'est contribuer*

dans la formation d'un étudiant […] » au lieu de contribuer à ; « *enseigner c'est transmettre et instruire* » ou « *accompagner et former* » sans préciser quoi, comment, ni à qui ; même du non-sens, **F-ENS-37** « *compiler du savoir, négocier et critiquer, et enfin apprendre* ».

Enfin, la pauvreté lexicale, la brièveté, voire l'absence de réponse (4,87 %), traduisent un rapport assez distant ou peu réfléchi à la posture enseignante.

- **Enseignants universitaires**

Tableau 3. 4 : Enseignants universitaires - Résultats des réponses à l'tem « qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ? »

Catégories	Nombre de réponses	Taux
Transposition didactique	02	7,14%
Transmettre / dispenser / inculquer du savoir	07	25%
Construire des compétences / organiser des apprentissages	07	25%
Enseignement moral	01	3,57%
Réponses inexplorables	07	25%
Réponses verbeuses et creuses	04	14,28%
Total	**28**	**100%**

Parvenir à quantifier et représenter les réponses ouvertes des vingt-huit (28) enseignants universitaires a été un véritable défi. Nombre d'entre eux se sont livrés à de véritables micro-essais dans leur tentative de cerner la complexité de ce geste didactique. Toutefois, cette abondance verbale s'est révélée infructueuse, 39,28 % des réponses sont **inexploitables**, réparties entre :

- **25 % de réponses inexplorables**, marquées par des syntaxes lacunaires, des formulations bancales ou des raisonnements décousus, comme nous pouvons le constater dans cet exemple, **F-U-6** : « *Transmettre un savoir., contribuer à une formation intellectuel de l'étudiant, concevoir et réaliser un cours avec beaucoup de précautions, ...respecter un programme .dans la mesure du possible* », des écarts linguistiques avérés, notamment l'accord de l'adjectif « intellectuel » ; une syntaxe hachée par une ponctuation non maîtrisée, le point suivi d'une virgule, emploi inapproprié des trois points de suspension, un point avant la fin de l'énumération ; absence de lien logique clair entre concepts abstraits « savoir, formation intellectuelle » et concepts concrets « respecter un programme » ;

expressions qui échappent à toute analyse concrète « beaucoup de précautions » et « dans la mesure du possible ».

Un autre exemple, **F-U-25 :** « *Informer, éduquer, rassurer, avoir la confiance en soi, former.* », une succession de verbes d'action sans précision des compléments, avec un changement de pôles, « informer, éduquer, rassurer » sous-entendu l'apprenant, ensuite « avoir la confiance en soi » pour l'enseignant, à la fin l'attention est recentrée sur l'apprenant avec « former ».

- **14,28 % de réponses verbeuses et creuses**, où s'empilent des concepts didactiques sans articulation claire, noyés dans des périphrases de surdidactisation dont l'effet a non seulement alourdi le propos, mais a aussi empêché toute unité de sens. Ce qui au départ consistait à synthétiser sans simplifier la définition d'un terme commun certes, mais à la portée multidimensionnelle, s'est embrouillé au point de devenir inintelligible. Les exemples ci-dessous illustrent bien ce constat.

  F-U-7 : « *Enseigner est un Art qui fait appel à plusieurs qualités tant sur le plan pédagogique (rapport enseignant/étudiant) que sur le plan didactique (qualité du cours dispensé). Alors que la pédagogie est une forme simplifiée d'un ensemble de qualités que l'enseignant doit posséder ou acquérir via une formation spécifique , à savoir, patience, tolérance, sagesse, subtilité, altruisme et autres ; la didactique quant à elle requiert d'autres facultés tout aussi indispensables, à savoir, simplicité, clarté, précision, cohérence, cohésion et autres.* » Ici, l'enquêté fait preuve d'une réduction abusive des concepts. La pédagogie, limitée à une suite de vertus humaines, faisant fi de ses dimensions techniques (conception de séquences d'apprentissage, évaluation formative, régulation des enseignements, etc.), révélant une confusion entre qualités personnelles et compétences professionnelles. Pour sûr, un enseignant sans formation didactique sera inefficace même s'il est armé de patience. Quant à la didactique, elle mobilise une suite de facultés qui ne se rapportent à aucun objet, s'agit-il d'un cours, d'un savoir, d'une méthode ? Le répondant sous-spécifie les applications pratiques et noie des concepts utiles dans un flou artistique sans exemplification opérationnelle.

  Ce deuxième extrait rend également compte d'une verbosité excessive pour décrire des tâches enseignantes. L'intention est louable mais le résultat demeure flottant.

  F-U-18 : « *C'est savoir observer, savoir écouter, savoir diagnostiquer, savoir différencier les comportements des apprenants afin de pouvoir orienter, pouvoir répondre, pouvoir*

repérer les points forts et les points faibles. C'est amener l'apprenant à former sa personnalité, à être un utilisateur de la langue (FLE), à être un membre actif dans son apprentissage…… » D'emblée, nous ne pouvons que constater l'utilisation de neuf (9) verbes d'action (7 complexes et 2 simples) en deux (2) phrases, sans hiérarchisation ni identification de leur objet. En effet, les quatre (4) premiers verbes de la réponse de cet enquêté prêtent à équivoque, ont-ils le même complément, à savoir « le comportement des apprenants » ? Le cas échéant, peut-on écouter un comportement ? De même pour les verbes après la locution prépositionnelle « afin de », « pouvoir orienter » qui ou quoi ? « Pourvoir répondre » à qui ou à quoi ? « Pouvoir repérer » même idée que « savoir diagnostiquer » ; « les points forts et les points faibles » encore des expressions qui restent abstraites faute d'explicitation. De plus, cet enseignant ne fait aucun effort pour rendre ces concepts accessibles au destinataire, collègue ou étudiant.

Ce constat des 39,28% de réponses inexploitables soulève une interrogation majeure : comment ces enseignants, dont les réponses partent dans toutes les directions sans jamais stabiliser une définition précise, réussissent-ils à transposer efficacement les savoirs savants auprès de leurs étudiants ? Le décalage entre l'attendu académique et le discours produit est manifeste.

Au-delà de ces constats, l'analyse des autres catégories offre un aperçu supplémentaire de la diversité des représentations professionnelles. Il s'avère que 25 % des enseignants se rattachent encore à une vision traditionaliste de l'acte d'enseigner, réduit à la transmission de savoirs. Cette conception du « maître transmetteur » reste donc prégnante.

En revanche, 25 % des réponses dessinent toutefois une compréhension plus moderne de l'acte d'enseigner, mettant l'accent sur la construction de compétences et l'organisation des apprentissages. Deux réponses, particulièrement claires, méritent d'être citées :

F-U-16 *: « L'acte d'enseigner veut tout simplement dire inculquer les règles fondamentales d'une discipline donnée en transposant les savoirs savants en savoir à enseigner. »*

F-U-3 *: « L'acte d'enseigner renvoie d'abord et avant tout à la gestion de processus d'apprentissage. Loin de l'idée de transmettre un savoir, on est plus dans comment apprendre et surtout comment aider les apprenants à apprendre. L'acte d'enseigner aujourd'hui revient donc en fait à la facilitation et à l'organisation des apprentissages. »*

Ces formulations témoignent d'une maîtrise effective des principes pédagogiques contemporains sans que le « plus c'est long, plus cela donne l'illusion d'un travail approfondi » prenne le pas sur la réflexion.

En ce qui concerne la transposition didactique, pourtant essentielle dans l'enseignement universitaire, elle n'apparaît clairement que dans 7,14 % des discours. Ce déficit est d'autant plus préoccupant que c'est précisément cette compétence qui distingue l'enseignement supérieur de l'enseignement scolaire.

Par ailleurs, l'enseignement moral, quant à lui, est évoqué dans une seule réponse (3,57 %), de façon marquante et limpide :

F-U-13 : *« Il est surement beaucoup plus que de transmettre des connaissances ; c'est une tâche d'apostolat, de dévouement, de planification, de méthodologie et d'échange. C'est aussi un contrat moral pour développer des esprits et contribuer à améliorer chez l'apprenant les compétences de la bonne réflexion et la bonne conduite. »*

Un discours empreint d'une forte dimension éthique et vocationnelle, qui rappelle les conceptions anciennes du métier d'enseignant comme mission sociale.

Enfin, un détail non négligeable vient ternir ce tableau : un enseignant universitaire a préféré recopier mot pour mot la définition du dictionnaire Larousse en ligne, au lieu de livrer sa propre réflexion :

F-U-11 *: « Enseigner c'est faire apprendre un savoir, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, lui expliquer en lui donnant des cours et des leçons. »*

Un geste qui interpelle sur la capacité réflexive réelle de certains acteurs du système universitaire.

- **Professeur de l'enseignement moyen**

Tableau 3. 5 : PEM - Résultats des réponses à l'item « qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ? »

Catégories	Nombre de réponses	Taux
Transmission de savoirs	16	21,62%
Formation / développement de compétences	07	9,45%
Former les citoyens de demain	05	6,75%
Métier noble / vocation / art	09	12,16%
Réponses subjectives / affectives	10	13,51%
Réponses inexplorables	11	14,86%
Autres formulations diverses	06	8,10%
Définition en adéquation avec l'état de l'art	06	8,10%
Réponses manquantes	04	5,40%
Total	**74**	**100%**

Face à cette première question ouverte, les réponses des professeurs de l'enseignement moyen composent un tableau étonnamment éclaté. À travers 74 discours, la diversité est frappante, mais elle ne signe pas tant la richesse que le flou notionnel. De toute évidence, les formulations oscillent entre définitions vagues, professions de foi affectives et tentatives approximatives de cerner une pratique professionnelle.

Une large part des réponses se perd dans des considérations subjectives, **PEM-15** : « *D'abord un rêve d'enfance et de jeunesse puis c'est devenu ma vie. Enseigner c'est donner la vie pour moi. »* ou **PEM-47** *: « C'est la fierté de ma vie. »,* au détriment d'une conceptualisation claire du geste professionnel. Enseigner est tantôt perçu comme un épanouissement personnel, tantôt comme une noble mission, sans que soient précisés les processus d'apprentissage, de médiation ou de construction de compétences.

Outre ce fait, nous relevons une variété de formulations qui donne l'impression d'un « un peu de tout », où se télescopent des intentions, des ressentis et des fragments d'idées souvent juxtaposés sans articulation apparente, **PEM-1** : « *Donner le meilleur, viser un objectif : peu et bien* » ou encore **PEM-34** : « *L'acte d'enseigner est une organisation dynamique par laquelle la nécessité de prise de l'ensemble des paramètres en fait un véritable système complexe »*, certes, cet enquêté perçoit l'acte d'enseigner comme un processus complexe, mais son discours combine des

expressions ou des mots qui, bien que valorisants, restent creux ; un autre exemple, **PEM-62** « *Partager, former et avancer* » succession de verbes sans lien logique indentifiable. Cet éventail de réponses disparates rend difficile toute lecture homogène et témoigne d'une absence de référentiel partagé sur ce qu'enseigner implique concrètement.

Les maladresses langagières, les écarts syntaxiques, les impropriétés lexicales et les imprécisions de sens repérés dans certaines réponses, **PEM-9 :** « *Enseigner c'est d'abord aimer et transmettre un message* », aimer un message pour le transmettre ? **PEM-59** : « *Apporter aux apprenants les outils linguistiques pour l'aider à apprendre et à produire, lire* » concordance du pronom « l'» au lieu de « les », la conjonction « et » ainsi que la préposition « à » à placer avant le dernier verbe ; **PEM-71** : « *Instruire, donner des savoirs des apprentissages* » instruire qui ? Aussi, le choix inapproprié du verbe « donner » au lieu de transmettre des savoirs et organiser des apprentissages. Cette impression d'un rapport approximatif à l'expression d'un métier pourtant exigeant sur le plan du langage et de la pensée structurée s'en trouve renforcée.

Même la catégorie la plus représentée, celle de la « transmission de savoirs » avec 21,62%, reste marquée par une approche simpliste, réduite à l'acte de « donner », un contenu sans réflexion sur les processus d'apprentissage. De plus, dans cette profusion de réponses, seuls 6 PEM sur 74 ont su donner des définitions qui cadrent avec l'état de l'art, **PEM-27** : « *Enseigner veut dire gérer la classe d'étude et concevoir des situations enseignement-apprentissage convenables pour faire apprendre* » ; **PEM-68** : « *Organiser des situations d'apprentissage, avoir de bonnes stratégies pour faire transmettre un message et gérer une classe* ». Toutefois, ces rares tentatives d'évoquer la construction de compétences ou la création de conditions favorisant l'apprentissage demeurent éclipsées par l'image traditionnelle de l'enseignant-transmetteur ou l'imprécision conceptuelle.

Somme toute, les réponses des PEM dressent le portrait d'une profession perçue davantage à travers le prisme de l'affect et de l'intuition que par une compréhension consciente et construite de ses enjeux pédagogiques.

L'ensemble de ces constats révèle un décalage persistant entre la formation professionnelle théorique des enseignants et leur capacité à en restituer les fondements de manière articulée. Qu'il s'agisse de formateurs des ENS, censés modéliser les pratiques professionnelles ; de praticiens de terrain, portés par l'expérience plus que par la conceptualisation (PEM) ; ou d'universitaires, qui devraient pourtant maîtriser les outils discursifs et les concepts clés de leur métier, rares sont ceux qui parviennent à formuler une définition claire, rigoureuse et intelligible de ce qu'enseigner implique concrètement.

Ce déficit ne se limite pas à un simple embarras rédactionnel. Il trahit, en profondeur, une difficulté à penser l'acte d'enseigner autrement qu'en termes vagues, affectifs, ou purement transmissifs. Il trahit aussi, pour beaucoup, l'illusion de détenir un savoir suffisant (Benamar, 2004) et remet sur le tapis cette insécurité linguistique, que partagent les enseignants de FLE avec leurs élèves, dénoncée par Guendouz-Benammar (2015).

Les résultats qui seront analysés désormais proviennent des items à format fermé : questions binaires et questions à échelle ; en d'autres termes, les données quantitatives, lesquelles seront enrichies des réponses provenant de la modalité « autres » s'il y lieu.

2) Si les enquêtés estiment que la formation initiale prépare suffisamment au métier d'enseignant.

Tableau 3. 6 : Retours des enquêtés sur la capacité de leur formation initiale à préparer suffisamment au métier d'enseignant[27]

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	51,2%	46,4%	2,4%	100%
Sortants des ENS	58,6%	41,4%	/	100%
Licenciés en langue française	41,2%	58,8%	/	100%
PEM	64,8%	33,8%	1,4%	100%

Cette question n'interroge pas sur le caractère vocationnel de la formation initiale, professionnalisante ou non, mais sur son efficacité à préparer suffisamment au métier d'enseignant. Cette nuance est d'autant plus importante, car elle permet d'apprécier le degré de compréhension des enquêtés, particulièrement la catégorie des professionnels, chez qui perceptions subjectives et agir professionnel risquent de s'emmêler. En effet, les résultats révèlent des tendances très contrastées, voire paradoxales, entre les différents groupes interrogés. Les formateurs des ENS affichent un jugement mitigé : à peine plus de la moitié (51,2 %) estiment que la formation dispensée répond aux exigences du métier. Cette réserve corrobore notre analyse antérieure des maquettes ENS où l'écart entre les ambitions affichées et le dispositif concret était manifeste.

[27] Certains items, notamment dans les questionnaires adressés aux formateurs et aux sortants des ENS, étant formulés à la forme négative (ex. : « Les étudiants-professeurs n'ont pas été suffisamment préparés au métier d'enseignant »), les réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord » ont été recodées comme des réponses négatives, et la réponse « pas d'accord » comme une réponse positive de manière à refléter une même orientation de sens. L'objectif étant d'harmoniser l'ensemble des données et d'en faciliter la lecture transversale. Une opération explicitée (voir Tableau 2. 15) dans le chapitre 2 : « Méthodologie et curation des données »

Relatif aux sortants des ENS, ces derniers semblent légèrement plus confiants (58,6 % de réponses positives), probablement sous l'effet d'un biais de confirmation : valider leur formation revient à légitimer leur propre parcours.

En revanche, les licenciés en langue française ont fait preuve d'une lucidité notable, 58,8 % considèrent que le cursus de licence LMD ne constitue pas une préparation effective à l'enseignement, ce qui confirme notre lecture critique des programmes universitaires, davantage généraux que professionnalisants.

La situation des professeurs de l'enseignement moyen (PEM) est la plus ambiguë. Il est à rappeler que 66,2% d'entre eux sont issus de ce même parcours académique universitaire. Or, 64,8% d'entre eux sont formels et affirment avoir été suffisamment préparés. Ce résultat traduit une distorsion manifeste entre leur déclaration et la réalité objective de leur formation initiale, vraisemblablement due aux biais cognitifs de confirmation et de désirabilité sociale. Ces PEM, dont les formulations, sur ce qu'est l'acte d'enseigner, étaient vagues, affectives ou déconnectées de tout ancrage professionnel, cherchent à valider leur parcours professionnel par une affirmation rassurante.

Ce tableau illustre, en creux, le cœur de notre problématique : le fossé entre les discours sur la professionnalisation et la réalité des dispositifs de formation. La capacité à identifier ce que signifie « être préparé à enseigner » reste, en tout état de cause, lacunaire, approximative ou surévaluée.

Dès lors, la question n'est pas seulement de savoir si ces formations sont suffisantes, mais si ceux qui en sont issus sont capables d'en identifier les limites, d'en tirer un recul réflexif, et d'en faire un levier d'expertise professionnelle. Ce que ce tableau semble, en grande partie, infirmer.

3) Si la formation de licence en langue française dispensée à l'université est perçue comme une formation pour l'enseignement.

Tableau 3. 7 : Retours croisés sur la licence en langue française comme formation à l'enseignement

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	24,4%	75,6%	/	100%
Enseignants universitaires	17,9%	82,1%	/	100%
Licenciés en langue française	57,7%	42,3%	/	100%

De ces résultats se dégage une nette divergence des avis entre ceux qui encadrent la formation de licence, les enseignants universitaires (82,1%), de manière indirecte les formateurs ENS (75,6%) et ceux qui l'ont suivie (57,7%). Force est de constater le désarroi des titulaires de licence en langue française, lesquels se sont inscrits dans un cursus académique, où ni le profil de sorite ni la spécialisation ne sont stabilisés, croyant à tort être destinés à exercer le métier d'enseignant. Rien d'étonnant lorsqu'on sait que le ministère de l'Éducation nationale en recrutant principalement des sortants de cette filière conforte cette perception illusoire d'une préparation pédagogique pourtant absente du dispositif. Une logique de recrutement qui manifeste l'impérieuse nécessité d'être reconsidérée et appelle à une révision profonde du dispositif universitaire de licence pour lui donner enfin le profil vers lequel il tend, l'enseignement (Étienne, Altet, Lessard, Paquay, & Perrenoud, 2009).

4) Si la formation initiale prépare à la gestion des classes à grands effectifs.

Tableau 3. 8 : Retours sur l'efficacité de la formation initiale à préparer à la gestion des classes à grands effectifs.

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	34,1%	65,9%	/	100%
Sortants des ENS	50,6%	48,3%	1,1%	100%
Licenciés en langue française	7,2%	92,8%	/	100%

Les classes à grands effectifs constituent l'une des facettes des inconvénients inhérents à la profession enseignante en Algérie. C'est dans ce bain que les nouvelles recrues, encore précaires, seront amenées à développer leurs premiers gestes du métier. Des conditions défavorables pour réussir ses premiers pas dans l'enseignement quand on sait que les trois premières années sont les plus critiques eu égard aux risques d'abandons.

Cependant, les résultats mettent au jour un constat sans appel, les formations initiales, quel que soit le dispositif envisagé, ne prennent pas en compte ce paramètre. Le chiffre qui frappe en premier lieu concerne les licenciés en langue française (92,8%), confirmant une fois encore que le cursus universitaire ne prépare aucunement ses sortants aux réalités quotidiennes du métier.

Du côté des ENS, les formateurs (65,9%) semblent eux aussi conscients de cette lacune majeure. Pourtant, ce constat clair contraste nettement avec les avis des sortants de l'ENS (50,6%), dont la moitié affirme paradoxalement avoir été préparée à cette problématique. Pourquoi une telle

divergence ? Deux pistes explicatives s'imposent : soit un décalage évident entre ce que prétend proposer la formation et ce qu'elle réalise effectivement, soit une manifestation des biais cognitifs de confirmation ou de conformité, où l'on préfère voir dans sa propre formation une efficacité rassurante plutôt que d'admettre ses lacunes objectives.

D'ailleurs, le fait que les formateurs ENS, eux-mêmes, reconnaissent majoritairement les limites de leur dispositif souligne bien l'ampleur de ce déficit structurel, et surtout, le caractère urgent d'une refonte pédagogique centrée sur les réalités du terrain.

5) Si la formation initiale prend en compte la conception de fiches pédagogiques.

Tableau 3. 9 : Retours des enquêtés sur la prise en compte de la conception de fiches pédagogiques dans leur formation initiale

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	65,9%	31,7%	2,4%	100%
Sortants des ENS	48,3%	50,5%	1,1%	100%
Enseignants universitaires	17,9%	82,1%	/	100%
Licenciés en langue française	5,2%	94,8%	/	100%
PEM	54,1%	45,9%	/	100%

Les résultats ci-dessus soulèvent un point sensible, mais très révélateur : la conception de fiches pédagogiques, geste pourtant fondamental dans la pratique enseignante, ne semble pas avoir été intégrée avec la rigueur nécessaire dans la formation des futurs enseignants.

Du côté des licenciés en langue française, seuls 5,2% affirment avoir été préparés à cet exercice. Un pourcentage dérisoire, qui traduit sans détour le désintérêt structurel de l'université pour la dimension concrète et opératoire du métier. 82,1% des enseignants universitaires récusent à leur tour la prise en compte de cet aspect par une formation qui se veut académique, désincarnée et étrangère aux exigences de la profession enseignante.

Du côté des ENS, nous faisons face à un tableau plus contrasté. Si 65,9% des formateurs estiment que la formation intègre la conception de fiches pédagogiques, près de la moitié des sortants ne sont pas du même avis. L'absence d'unanimité, dans les deux camps, signale, au mieux, une surestimation des contenus dispensés par les formateurs ; au pire, un décalage total entre les intentions affichées dans les plans de formation et leur mise en œuvre effective. À force de croire que l'intention suffit, on oublie parfois d'écouter ceux qui ont reçu et vécu la formation.

Quant aux PEM, 54,1% persistent dans cette logique de légitimation du parcours en déclarant avoir été formés à cette compétence. Or, nous savons pertinemment que 66,2 % d'entre eux sont détenteurs d'une licence en langue française, formation que ni les concepteurs ni les dispensateurs ne reconnaissent comme professionnalisante.

Cette apparente diversité des réponses laisse entrevoir une même faille, celle d'un système de formation qui peine à articuler savoirs et gestes professionnels. La fiche pédagogique, loin d'être un simple document administratif, est l'un des premiers supports par lequel un enseignant pense, structure et anticipe sa pratique. Ne pas l'aborder sérieusement en formation revient, symboliquement, à laisser l'enseignant entrer en classe les mains nues.

6) Si la formation initiale prend en compte la méthodologie de l'évaluation. (Comment évaluer ?)

Tableau 3. 10 : Retours des enquêtés sur la prise en compte de la méthodologie de l'évaluation dans leur formation initiale

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Réponses invalides	Total
Formateurs des ENS	34,1%	58,5%	/	2,6%	100%
Sortants des ENS	57,5%	41,4%	1,1%	/	100%
Enseignants universitaires	35,7%	64,3%	/	/	100%
Licenciés en langue française	28,9%	71,1%	/	/	100%
PEM	51,4%	48,6%	/	/	100%

La question de l'évaluation pédagogique, c'est-à-dire comment évaluer, avec quels outils, selon quelle logique, semble rester un point aveugle dans la formation initiale de l'enseignant, et ce, quel que soit le profil du répondant.

Les résultats affichent des perceptions discordantes assez révélatrices. Tandis que les sortants des ENS (57,5 %) et les PEM (51,4 %) déclarent avoir été initiés à cette dimension fondamentale du métier, les formateurs ENS (58,5%), les enseignants universitaires (64,3%) et surtout les licenciés en langue française (71,1%) indiquent majoritairement que la formation initiale reste silencieuse sur cet enjeu.

L'absence d'un *modus vivendi* entre les formateurs ENS et leurs sortants est indicative, soit certains répondants surestiment ce qu'ils ont reçu, soit les intentions pédagogiques des formateurs ne se traduisent pas dans des pratiques concrètes suffisamment marquantes pour laisser une trace.

À moins qu'il ne s'agisse, encore une fois, d'un réflexe de légitimation après coup. De toute évidence, ce n'est pas rien d'admettre que l'on n'a pas été préparé à évaluer, surtout dans un système où l'évaluation reste le principal levier institutionnel (PARE[28], 2006).

Chez les enseignants universitaires, nous assistons à une incohérence indéniable. Pourquoi 35,7% déclarent-ils former à la méthodologie de l'évaluation alors qu'un peu plus haut 82,1% d'entre eux ont attesté que la formation en licence de langue française ne prépare nullement à l'enseignement ? Cet état de fait interroge sur leur capacité à prendre du recul pour juger objectivement d'une situation. Les réponses des licenciés viennent appuyer ce constat : 71,1% d'entre eux affirment n'avoir reçu aucune formation sur le « comment évaluer ». Autrement dit, ils ont été placés dans des salles de classe, parfois dès le lendemain du diplôme, sans jamais avoir été outillés pour analyser ou réguler leurs enseignements et les apprentissages de leurs élèves. Ce n'est plus une lacune : c'est une faille béante.

Ce que ces résultats donnent à voir, c'est l'oubli ou l'évitement d'une compétence enseignante cruciale. Enseigner, ce n'est pas seulement construire des compétences ou accompagner : c'est aussi savoir évaluer, avec justesse et rigueur. Or ici, la rigueur fait défaut. Et quand elle n'est pas formée, elle devient improvisée. Ce qui, dans une salle de classe, peut vite se transformer en injustice lorsqu'elle est certificative ou compromettre carrément le processus d'enseignement/apprentissage lorsqu'elle est formative.

7) Si la formation initiale prépare à la conception et à l'exploitation de grilles d'évaluation.

Tableau 3. 11 : Retours des répondants sur la préparation à l'exploitation des grilles d'évaluation dans la formation initiale

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Réponses invalides	Total
Formateurs des ENS	43,9%	51,3%	4,9%		100%
Sortants des ENS	54%	42,5%	2,3%	1,1%	100%
Enseignants universitaires	39,3%	60,7%	/	/	100%
Licenciés en langue française	29,9%	70,1%	/	/	100%
PEM	51,4%	48,6%	/	/	100%

Les réponses se dispersent, mais les constats convergent. La formation initiale prépare insuffisamment à la conception et à l'exploitation des grilles d'évaluation. Les chiffres parlent d'eux-

[28] Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Éducatif.

mêmes : 70,1% des licenciés disent n'avoir reçu aucune préparation à ce geste pourtant fondamental. Rien d'étonnant compte tenu du caractère académique de leur parcours.

En ce qui concerne les enseignants universitaires, 60,7% d'entre eux demeurent cohérents avec leurs déclarations précédentes en admettant ne pas avoir abordé cette dimension, ce qui confirme l'absence d'un réel ancrage didactique dans les cursus. Côté formateurs ENS, c'est la confusion : un camp sur deux affirme, l'autre contredit. La cohérence de la formation est ainsi sérieusement remise en cause.

Le cas des PEM et des sortants ENS, une prise de position tranchée peine à se dégager (autour de 50% de réponses positives), mais là encore, entre souvenir approximatif, biais de justification et apprentissage sur le tas, difficile de savoir ce que recouvre réellement ce « oui ». Une chose est sûre, dans les textes comme dans les réponses, l'évaluation se conçoit rarement avec des outils clairs. Or, former à évaluer sans outils, c'est autoriser des pratiques improvisées sans structuration.

8) Si la formation initiale prépare à la conduite du compte rendu d'une expression écrite.

Tableau 3. 12 : Retours des répondants sur l'intégration du compte rendu d'expression écrite dans la formation initiale

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	43,9%	51,2%	4,9%	100%
Sortants des ENS	43,7%	56,3%	/	100%
Enseignants universitaires	50%	50%	/	100%
Licenciés en langue française	56,7%	43,3%	/	100%
PEM	63,5%	36,5%	/	100%

Les résultats laissent perplexe. Chez les enseignants universitaires, le taux parfaitement équilibré (50% oui / 50% non) laisse planer le doute sur la place réelle du compte rendu d'expression écrite dans leurs enseignements. Pourtant, cette activité n'a rien de superflu, tant s'en faut. Il s'agit d'un geste professionnel structurant, qui mobilise un savoir-enseigner précis, notamment en matière de correction, d'analyse des erreurs et de dialogue pédagogique. Dès lors, pourquoi une moitié affirme-t-elle y avoir formé les étudiants tout en niant, ailleurs, que la licence soit une formation à l'enseignement ? Ce manque de cohérence dans les représentations est symptomatique d'une difficulté à juger objectivement de ses pratiques, signe d'un agir professionnel encore fragile, y compris chez ceux censés en incarner les standards.

S'agissant des ENS, formateurs (43,9%) et sortants (43,7%) avancent des chiffres quasi identiques, sans pour autant converger sur le fond. Les premiers se disent formateurs, les seconds ne se reconnaissent pas toujours dans ce qu'ils auraient reçu. Le doute persiste : transmission effective ou illusion rétrospective ?

Chez les PEM (63,5%) et les licenciés (56,7%), les affirmations de préparation paraissent en décalage avec la nature même de leur cursus. Cette surévaluation est probablement la résultante d'un biais de désirabilité ou de conformité, renforcé par la confusion entourant la distinction entre « corriger » et « faire un compte rendu pédagogique ».

9) Si la formation initiale prépare à l'usage des signes conventionnels harmonisés pour la correction d'une expression écrite.

Tableau 3. 13 : Retours des participants sur la préparation à l'usage des signes conventionnels lors de la correction d'expression écrite

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	39%	53,7%	7,3%	100%
Sortants des ENS	46%	54%	/	100%
Enseignants universitaires	25%	75%	/	100%
Licenciés en langue française	12,4%	87,6%	/	100%
PEM	60,8%	39,2%	/	100%

Ce geste didactique ne tolère aucune improvisation ni aucun « tâtonnement », celui-ci requiert un **savoir-enseigner** et **un savoir-agir** pour mener à bien l'installation de la compétence scripturale (Roberge, 2006a ; 2006b ; 2008). D'où la nécessité d'une formation solide en amont, laquelle préparera au mieux le futur enseignant à un usage efficace du code de correction. Or, les résultats mettent au jour un défaut criant de transmission des gestes professionnels les plus élémentaires. L'enseignement de cette technique à la fois la didactique et pédagogique, assise de toute correction cohérente et transparente, reste visiblement un impensé dans la majorité des parcours de formation initiale.

Les retours négatifs chez les licenciés et les enseignants universitaires, respectivement 87,6% et 75%, témoignent d'un double aveu de manquement : celui des concepteurs et celui des dispensateurs. Une correction sans signes, c'est une évaluation illisible, opaque, entravant la finalité pédagogique, l'enseignement de l'écrit.

Chez les formateurs des ENS, seuls 39% affirment que cette dimension est prise en compte. Un chiffre minime, mais paradoxalement plus réaliste que celui avancé par les sortants eux-mêmes (46 %), qui, une fois de plus, semblent surestimer ce qu'ils ont reçu, ou sous-estimer ce qui leur a manqué.

Quant aux PEM, nous notons la même constance, celle de la légitimation du parcours de formation qui ressurgit chez 60,8%. Car, comme nous l'avons vu précédemment, une majorité d'entre eux sont issus du système universitaire, lequel ne prépare justement pas à ce type de compétence. Un écart qui indique une confusion entre exposition aux savoirs et acquisition de compétences.

Ici encore, les chiffres interpellent moins que le déphasage entre les représentations des acteurs et la réalité des dispositifs, ce décalage, lorsqu'il devient systématique, finit par affecter la qualité même de la formation et de l'action éducative.

10) Si la formation initiale prépare à l'application concrète de l'approche par compétences sur le terrain.

Tableau 3. 14 : Retours sur la préparation à la mise en œuvre de l'APC en formation initiale

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Réponses invalides	Total
Formateurs des ENS	43,9%	51,2%	2,4%	2,4%	100%
Sortants des ENS	44,8%	55,2%	/	/	100%
Enseignants universitaires	50%	50%	/	/	100%
Licenciés en langue française	13,4%	86,6%	/	/	100%
PEM	52,7%	47,3%	/	/	100%

Près de vingt ans après la réforme de 2003, articulée autour de l'approche par compétences et appuyée par les documents d'orientation PARE (2005, 2006), la formation initiale continue visiblement à faire du surplace. Chez les détenteurs de licence, seuls 13,4% déclarent avoir été préparés à appliquer concrètement cette approche sur le terrain. Cela revient à dire que neuf étudiants sur dix terminent un cursus universitaire sans jamais avoir été formés à penser en termes de compétences, d'objectifs transférables ou de tâches intégratives. Un comble, quand on sait que ces mêmes diplômés sont majoritairement recrutés pour enseigner. En revanche, 50% des enseignants universitaires n'affichent pas le même degré de lucidité. Ces derniers n'arrivent pas à se stabiliser

en affirmant paradoxalement former pour l'application de l'approche par compétences dans une formation à vocation académique.

PEM en poste, formateurs et sortants des ENS ne font pas non plus l'unanimité. La moitié environ d'entre eux juge que cette approche a bel et bien été abordée. Des déclarations infondées, lorsqu'en même temps des études scientifiques attestent du contraire. En effet, l'APC est critiquée de toutes parts (Hassani, 2013), et sa mise en œuvre effective n'est pas une réussite : méconnaissance et rejet de l'APC par les enseignants, car les inspecteurs eux-mêmes sont incapables d'en clarifier les contours ; de plus, les manuels, programmes et documents d'accompagnement n'intègrent pas cette approche *ex professo* (Ammouden, 2018). Les réponses de ces trois catégories d'enquêtés dénotent, sans contredit, des tendances issues plus d'un amalgame de biais de confirmation, de conformité et de désirabilité sociale que d'un retour réflexif et objectif. Autre fait pour étayer ce constat, 8,10% des PEM attestent avoir été formé à l'approche par compétences durant leur formation initiale ; or, ils totalisent plus 21 ans d'expérience et sont issus des ITE, institutions créées et dissoutes avant même l'avènement de cette approche.

Au fond, si la réforme a posé le cadre, elle n'a pas encore su équiper ses acteurs pour une mise en œuvre efficiente.

11) Si la formation initiale prépare à l'utilisation pédagogique des TICE pour concevoir des cours et des activités.

Tableau 3. 15 : Retours sur la préparation effective à l'utilisation pédagogique des TICE dans la formation initiale

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	51,2%	43,9%	4,9%	100%
Sortants des ENS	32,2%	67,8%	/	100%
Licenciés en langue française	27,8%	72,2%	/	100%

L'intégration des TICE dans la formation initiale reste marginale si l'on se fie aux résultats ci-dessus. Effectivement, à l'heure où l'enseignement devient de plus en plus hybride et connecté, les produits de l'université et des ENS (72,2% et 67,8%) estiment qu'ils n'ont pas été préparés à l'usage pédagogique des outils numériques. Cette lacune apparaît comme un aveu d'impréparation structurelle et en dit long sur le décalage entre les exigences du métier et ce que le système universitaire propose.

Les réponses des formateurs ENS ne sont guère rassurantes, ceux-ci affirment à 51,2% que ce volet est pris en charge par la formation. Ces retours semblent davantage relever d'un effet d'affichage que d'une intégration réelle et structurée des TICE, car dans une époque où le numérique s'impose de plus en plus comme un levier incontournable dans la conception des cours et l'animation pédagogique, le volume horaire accordé à ce module ne représente que 3,5% du volume horaire global de la formation. Une illustration palpable du décalage entre le prescrit et le réel.

À présent, il est opportun de préciser que les résultats qui vont suivre concernent uniquement les acteurs des ENS (formateurs et sortants). De ce fait, ils seront présentés selon leur format de réponse originel, celui de l'échelle Likert.

12) Si la formation au sein des ENS est axée beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique.

Tableau 3. 16 : Retours des enquêtés sur l'équilibre théorie/pratique dans la formation au sein des ENS

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	39%	46,3%	14,6%	/	100%
Sortants des ENS	19,5%	43,7%	34,5%	2,3%	100%

Les résultats de ce tableau éclairent un vieux mal de la formation des enseignants : l'excès de théorie au détriment de la pratique. Mais ici, l'origine du constat change selon la place occupée dans l'institution. En effet, 46,3% des formateurs admettent que la formation est largement théorique (auxquels s'ajoutent 14,6% « tout à fait d'accord »). D'ailleurs, le verbatim de ce formateur dénonce clairement ce travers, **F-ENS-12** : « *On n'apprend pas aux futurs enseignants à faire des ponts entre les savoirs prodigués et la réalité* ». Quant aux sortants, ils sont plus catégoriques : 78,2% d'accord ou tout à fait d'accord, avec une forte proportion de réponses tranchées, en voici des extraits :

- **E-ENS-11** : « *Je suis tout à fait d'accord avec ceux qui disent que la formation est basée sur la théorie et non la pratique donc il faut donner plus d'importance à ce qui est concret :la pratique. »*
- **E-ENS-31** : « *d'abord, pendant les 3 premières années, notre formation était basée beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique jusqu'à la 4ème année où on a commencé notre stage pratique pendant 6 mois.de plus on avait des nouveaux modules comme la*

didactique qui est un module intéressant et important qu'on devait l'avoir dès notre au moins 2ème année. »

Par ailleurs, cette attitude à vouloir valider un dispositif de formation, pourtant lacuniare, persiste chez 39% des formateurs ENS, lesquels témoignent d'un biais de conformité criant. En effet, notre analyse de la maquette du programme de formation des PEM de français a révélé que celle-ci est théorique à 71,92%. Ce déni partiel, dénué de toute posture réflexive, semble vouloir masquer les lacunes structurelles d'une formation qui conceptualise beaucoup, mais opérationnalise peu.

13) 90 heures (réelles) de stage, en fin de cursus, ne peuvent suffire à former un futur enseignant et à appréhender le terrain.

Tableau 3. 17 : Retours des formateurs ENS sur les 90 heures dédiées au stage en fin de cursus

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Réponses invalides	Total
Formateurs des ENS	22%	46,3%	26,8%	2,4%	2,4%	100%

C'est la première fois, chez les formateurs ENS, qu'une certaine majorité (73,1%) jaillit des résultats, pour dénoncer l'insuffisance des 90 heures d'un stage pratique relégué en fin de cursus. Un constat qui concorde, pour une fois, avec d'autres études scientifiques (Rabahi Senouci & Benghabrit Remaoun, 2014). Cet état de fait émet de sérieux doute sur le dispositif de formation des ENS, en l'occurrence le volet pratique, à offrir une véritable acculturation professionnelle. En l'état, le stage pratique s'apparente beaucoup plus à une formalité de fin de parcours qu'à un levier structurant, privant ainsi les étudiants-professeurs d'une réelle immersion leur permettant de dépasser leurs craintes et d'acquérir les premiers tours de main du métier. D'ailleurs, certains en expriment le besoin, **E-ENS-6** : « *Suivre un stage pratique dès la 1annee de formation.* »

Voilà un autre exemple de distorsion entre ce prescrit du plan de formation de l'ENS : « La formation est de type universitaire et professionnel. Elle repose sur le principe de l'alternance (alternance graduelle) […] Le système de formation est de type simultané, et non consécutif. Ainsi, le stage ne peut apparaître seulement en fin de formation » (pp. 3-4), et sa concrétisation effective dans la maquette d'abord, puis sur le terrain.

Malgré tout, 22% de ces formateurs valident la conception actuelle de la formation en alternance qui demeure très décriée. Une tendance pour le moins inexpliquée et qui interpelle vraiment sur leur posture réflexive et leur agir professionnel.

14) En TICE, il s'agit de cours élémentaires et non des cours en vue d'exploiter l'outil informatique à des fins pédagogiques.

Tableau 3. 18 : Retours des répondants sur la finalité des cours de TICE dans la formation initiale

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Formateurs des ENS	36,6%	51,2%	12,2%	100%
Sortants de l'ENS	31%	43,7%	25,3%	100%

Nombre de chercheurs et de recherches prônent l'importance des TICE et leur apport pédagogique, d'où leur dénomination (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) ; toutefois, les formateurs et les formés des ENS s'accordent (63% et 69%) sur le fait que les cours de ce module se limitent aux rudiments relatifs aux outils qu'un réel apprentissage de leur exploitation pédagogique.

Ce déplacement vers une informatique générale plutôt que pédagogique alimente l'écart entre formation reçue et exigences du métier. D'autant plus que les sortants de l'ENS, censés avoir vécu cette formation, confirment en grande majorité ce diagnostic, comme nous pouvons le constater chez cet enquêté **E-ENS-76** : « *On avait des cours d'informatique* », un aveu implicite que le module TICE, dans sa forme actuelle, passe à côté des finalités de son intégration à la maquette de formation. Cela serait-il dû au fait que ces modules soient assurés par des informaticiens et non des formateurs pour l'enseignement comme c'est la coutume à l'université ?

15) La formation dispensée aux étudiants-professeurs n'est pas en adéquation avec la nouvelle réforme.

Tableau 3. 19 : Retours des formateurs ENS sur l'adéquation de la formation avec la nouvelle réforme

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Réponses invalides	Total
Formateurs des ENS	53,7%	34,1%	4,9%	4,9%	2,4%	100%

Visiblement, les chiffres rendent compte d'une divergence paradoxale entre formateurs. 53,7% affirment que la formation actuelle s'aligne sur les principes de la réforme, tandis que 39% admettent le contraire. Cela signifie qu'une proportion non négligeable reconnaît, à demi-mot, que le cap fixé par la réforme de 2003 et ses textes d'accompagnement n'est pas pleinement suivi.

Or, si nous considérons les lacunes déjà pointées précédemment dans la formation à l'APC, à l'évaluation, ou encore à la gestion de classe, difficile de maintenir l'idée que le dispositif est

parfaitement aligné avec les orientations pédagogiques nationales. Le fait d'admettre et de nier à la fois peut être expliqué soit par un manque de recul critique persistant, soit par un attachement institutionnel empêchant toute remise en question ouverte.

16) Seul l'intitulé des matières a changé dans le nouveau programme pédagogique, mais le contenu à enseigner demeure le même que dans l'ancien.

Tableau 3. 20 : Retours de formateurs ENS sur la modification effective des contenus dans le nouveau programme pédagogique

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	36,6%	41,5%	14,6%	7,3%	100%

Cette fois, les chiffres viennent gripper davantage le discours officiel. Plus de la moitié des formateurs ENS (56,1%) reconnaissent que derrière le remaniement d'intitulés les contenus enseignés restent inchangés. C'est un aveu fort, lourd de sens, surtout après leur tentative, plutôt prudente, de soutenir l'alignement global du dispositif avec la réforme.

Le contraste est donc saisissant : comment affirmer que le système suit les nouvelles orientations pédagogiques si, dans les faits, seuls les titres des modules ont été revisités ? Cette réponse majoritaire valide l'hypothèse, déjà avancée dans notre analyse de la maquette, d'une actualisation plus cosmétique que structurelle.

Ce constat vient aussi affaiblir la crédibilité du changement annoncé, en dévoilant une réforme de façade où l'on recycle des savoirs anciens sous des étiquettes modernisées. Le décalage entre le prescrit affiché et le réel pratiqué ne pourrait être plus explicite.

17) Même si le programme pédagogique est unifié, les contenus à enseigner diffèrent d'une École Normale Supérieure à une autre.

Tableau 3. 21 : Retours des formateurs ENS sur l'harmonisation des contenus à enseigner d'une École à une autre

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	22%	51,2%	22%	4,9%	100%

Nos intuitions étaient fondées, les résultats viennent une nouvelle fois affermir notre constat de l'écart entre textes et terrain. 73,2% des formateurs ENS admettent que les contenus varient d'une école à l'autre, malgré l'existence d'un programme curriculaire unifié. Cette observation

fragilise sérieusement l'idée d'un socle commun de formation, censé garantir une homogénéité nationale dans la préparation des futurs enseignants.

Eu égard à ces déclarations, l'idée d'imposer un cadre commun de formation à toutes les Écoles semble ne pas avoir atteint la dimension effective. De fait, tout porte à croire que nous sommes face à une conjoncture où chaque établissement projette ses propres choix en fonction des moyens, des priorités locales ou des formateurs disponibles.

Cette harmonisation, qui en réalité reste théorique, est problématique. L'équité et la lisibilité dans la formation initiale s'en trouvent ébranlées et laissent penser que les étudiants-professeurs, d'une École à une autre, ne bénéficient pas d'un même encadrement d'appoint en termes de savoirs et d'acculturation professionnelle. En matière de professionnalisation, cet écart est tout sauf anodin.

18) La formation des enseignants à l'ENS n'a pas été sérieusement repensée depuis plusieurs décennies.

Tableau 3. 22 : Retours des formateurs quant à l'absence de refonte sérieuse de la formation depuis plusieurs décennies

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	7,3%	41,5%	34,1%	17,1%	100%

Là-dessus le doute n'est plus possible. En effet, en isolant temporairement les réponses manquantes de l'équation, il s'avère que chez les enquêtés ayant pris position par rapport à la question, 91,17% attestent de l'aspect figé de la formation qui dure depuis plusieurs décennies. Pour donner plus de crédit à ces résultats, nous avons également croisé les réponses avec la variable de l'expérience, il en ressort que c'est l'avis de 64,7% des formateurs ayant une expérience de 11 à 20 ans, principalement rattachés aux écoles les plus anciennes, celles de Bouzereah et de Constantine.

Ce constat résonne avec d'autres failles relevées dans les questions précédentes. Une formation à dominante théorique, une adéquation controversée avec les finalités annoncées par la réforme de 2003, les écarts de pratiques avérés entre Écoles et un stage pratique dont la conception actuelle est loin de représenter une réelle acculturation professionnelle. Tout cela finit par dessiner une ligne claire : un système qui continue à reproduire les mêmes modèles, avec les mêmes contenus, en espérant des résultats différents.

Pourtant, nous ne pouvons ignorer les 7,3% qui affirment que non, la formation aurait bel et bien été repensée. Sur quoi se fondent-ils ? Le chiffre le plus troublant reste néanmoins ailleurs : 17,1% d'abstentions. Ce taux élevé de non-réponse, sur une question aussi frontale, laisse entrevoir un malaise, une gêne, ou peut-être simplement l'embarras de devoir admettre que l'on navigue à vue dans un brouillard institutionnel persistant.

Une réalité s'impose, celle d'un dispositif de formation obsolète à l'heure où le métier d'enseignant ne cesse d'évoluer. Un dispositif qui n'a pas été atteint par les vents d'un renouveau nécessaire (Perrenoud, 1994b) et dont la portée ne s'arrête pas à la surface.

19) La formation dispensée n'est pas qualifiante pour l'enseignement.

Tableau 3. 23 : Retours des formateurs ENS sur le caractère qualifiant de la formation dispensée pour l'enseignement

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Formateurs des ENS	73,2%	22%	4,9%	100%

Le revirement illustré par ce tableau est pour le moins déroutant. Après avoir reconnu, item après item, les limites concrètes de la formation initiale (excès de théorie, stage insuffisant, inadéquation avec la réforme, contenus peu renouvelés…), voilà que 73,2% des formateurs ENS affirment, contre toute attente, que la formation est bel et bien qualifiante pour l'enseignement. Pourquoi ce retournement ?

Ce discours formaté, à l'origine de cette rétractation, met au jour une certaine réticence entre conscience professionnelle et loyauté envers un système dans lequel on évolue, « on nuance, mais on ne dénonce pas ». Dès lors, une question s'impose : comment peut-on aspirer à ce qu'une réforme en profondeur prenne racine, si l'on persiste dans une logique renforçant le *statu quo* ?

20) L'avis des formateurs des ENS au sujet de l'étudiant-professeur.

Tableau 3. 24 : Retours des formateurs ENS concernant l'étudiant-professeur[29]

	Médiocre	**Moyen**	**Satisfaisant**	**Excellent**
Niveau de maîtrise de la langue française.	17,1%	58,5%	19,5%	/
Niveau de compétences/connaissances en début de formation.	39%	51,2%	7,3%	/
Niveau de compétences/connaissances en fin de formation.	/	41,5%	51,2%	2,4%
Apport de la formation, pour les étudiants-professeurs, en termes de compétences/connaissances.	/	46,3%	43,9%	7,3%
Degrés d'implication de l'étudiant-professeur dans l'apprentissage.	7,3%	36,6%	41,5%	9,8%

Ce tableau nous permet de partager la vision que portent les formateurs ENS sur leurs propres formés. D'entrée de jeu, le niveau de maîtrise de la langue française n'est pas franchement reluisant : 17,1% des formateurs l'estiment « médiocre », 58,5%, simplement « moyen ». En d'autres termes, trois quarts des étudiants-professeurs n'atteindraient pas un seuil linguistique réellement « satisfaisant ». Une donnée qui interpelle quand on sait que l'accès à l'École Normale Supérieure se décide après un entretien en présentiel devant un jury, lesquels vont statuer sur l'admission ou non du nouveau bachelier. Une admission qui dépendra de ses compétences linguistiques. Critère remis en cause par certains formateurs :

F-ENS-40 : « *Le problème qui se pose , est au niveau de la sélection des étudiants. La moyenne de Français n'est pas prise en compte. On oublie souvent qu'à l'ENS ,on apprend "à enseigner le Français" et non le "Français !* »

En ce qui a trait aux compétences/connaissances en début de formation, les retours sont un peu plus sévères, jugées médiocres à 39% et moyens à 51,2%. Cependant, cette situation s'en trouve améliorée en fin de parcours, où l'appréciation des compétences/connaissances, cette fois-ci, se situe dans une fourchette entre « moyen » (41,5%) et « satisfaisant » (51,2%). Ce que nous pouvons attribuer, à tout le moins, à un effet de formation qui effleure l'excellence et qui témoigne d'une certaine constance également lorsqu'il s'agit d'évaluer l'apport de la formation aux étudiants-professeurs. Ces retours mitigés supposent que le dispositif ne convainc qu'à moitié.

Par ailleurs, contrairement aux autres items, le degré d'investissement des étudiants-professeurs dans leur apprentissage suscite la controverse dans la mesure où toutes les gradations sont

[29] Les colonnes des réponses manquantes ou invalides ont été volontairement omises pour plus de lisibilité. Il importe de préciser que leur absence ne remet pas en cause l'interprétation des résultats.

impliquées ; néanmoins, les formateurs se stabilisent une nouvelle fois entre « moyen » (36,6%) et « satisfaisant » (41,5%). Un signe encourageant, mais rien n'atteste qu'il s'agit d'un gage de performance.

21) L'avis des sortants des ENS au sujet de leur apprentissage.

Tableau 3. 25 : Retours des sortants ENS sur leur propre apprentissage

	Médiocre	Moyen	Satisfaisant	Excellent
Niveau de compétences/connaissances en début de formation.	14,9%	63,2%	18,4%	2,3%
Niveau de compétences/connaissances en fin de formation.	3,4%	20,7%	64,4%	10,3%
Apport de la formation, pour les étudiants-professeurs, en termes de compétences/connaissances.	6,9%	34,5%	47,1%	10,3%
Degrés d'implication de l'étudiant-professeur dans l'apprentissage.	4,6%	28,7%	55,2%	11,5%

Ce tableau livre un autoportrait nuancé que dressent les sortants des ENS de leur propre apprentissage. Dès le départ, le jugement porté sur leur niveau initial laisse entrevoir une certaine lucidité : 63,2% se disent d'un niveau « moyen » en début de formation, tandis que 14,9% n'hésitent pas à employer le terme « médiocre ». Rien d'exagéré, rien de glorifié. Juste une reconnaissance sobre de ce qu'ils étaient.

Mais ce qui frappe, c'est l'écart net entre l'entrée et la sortie. En fin de formation, 64,4% jugent leur niveau satisfaisant et 10,3% excellent. L'évolution est donc perçue comme tangible, presque linéaire. Ce glissement vers des appréciations plus positives suggère un effet de formation bien réel, du moins, tel qu'il est ressenti par les principaux concernés.

Les deux autres items confirment cette tendance ascendante. L'apport de la formation est reconnu comme « satisfaisant » par près de la moitié des répondants (47,1%), et « excellent » pour un répondant sur dix. Quant à l'implication personnelle, elle semble avoir été relativement constante : les étudiants-professeurs se donnent globalement le beau rôle, mais sans excès. Avec plus de 55% de réponses « satisfaisant » et 11,5% « excellent ».

Ce tableau, en somme, montre une représentation plutôt cohérente du parcours suivi. Si l'auto-évaluation reste un exercice subjectif, ici elle ne semble pas biaisée par un effet d'auto-complaisance massif. Les sortants s'évaluent avec un minimum de recul, ce qui donne à ces chiffres une valeur informative non négligeable, d'autant plus quand nous les confrontons, comme

nous l'avons fait précédemment, aux regards plus critiques portés par les formateurs. Une manière, peut-être, de rappeler que dans toute formation, le ressenti du formé a aussi voix au chapitre.

22) L'avis des sortants des ENS au sujet du contenu de la formation

Tableau 3. 26 : Retours des sortants ENS sur le contenu de la formation

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Le contenu de la formation était structuré et bien préparé.	32,2%	48,3%	19,5%	100%
La formation était organisée de façon à faire progresser tous les étudiants.	34,5%	47,1%	18,4%	100%
Durant les quatre années de formation, une place importante a été accordée à la didactique, la pédagogie, la psychopédagogie et les stages.	43,7%	37,9%	18,4%	100%

Les données de ce tableau rendent compte d'une évaluation nuancée, parfois critique, du contenu de leur formation. Si une majorité relative (48,3%) trouve que la structuration est correcte, cela n'est pas le cas pour un tiers (32,2%) des sortants ENS, en ce sens que la cohérence des contenus n'a pas convaincu tout le monde. Même constat pour l'organisation censée faire progresser l'ensemble des étudiants : près de 35 % des répondants en doutent.

Le point le plus préoccupant réside dans la faible place accordée à la didactique, à la pédagogie, à la psychopédagogie et aux stages, soulignée par 43,7% des répondants. D'ailleurs, certains diplômés de ces Écoles ont jugé important de partager leur ressenti à ce sujet :

- **E-ENS-27 :** « *Formation insuffisante* »
- **E-ENS-36 :** « *les modules didactique et psychologie ne devraient pas être uniquement en dernière année.* »
- **E-ENS-37 :** « *1-se baser beaucoup plus sur la pratique. C'est-à-dire consacrer du temps au stage pratique. Ce dernier doit être suivi non seulement par l'inspecteur mais par les enseignants de didactique de la discipline. 2- Les modules : didactique Gle, didactique de la discipline et grammaire corrective doivent être enseignés dès la 1re année. »*

Cette absence d'équilibre, désapprouvée par Perrenoud (1998a), remet en cause l'aspect professionnalisant de la formation et résonne avec d'autres critiques formulées précédemment à savoir l'excès de théorie ou l'absence d'une approche intelligible l'articulant à la pratique, voici ce qu'en dit Perrenoud (*ibid.*) : « L'articulation entre théorie et pratique ne découle pas magiquement de la simple succession de cours et de stages, de moments théoriques et de moments pratiques. » Ainsi,

les sortants des ENS perçoivent la formation comme globalement solide, mais dont les fondations pratiques restent à renforcer.

23) L'avis des sortants des ENS au sujet de leurs formateurs.

Tableau 3. 27 : Retours des sortants ENS sur la posture pédagogique de leurs formateurs

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Le formateur était un enseignant/démonstrateur efficace.	13,8%	48,3%	31%	100%
Les présentations des cours étaient claires et structurées.	20,7%	47,1%	28,7%	100%
Le formateur a préparé psychologiquement les étudiants-professeurs à la difficulté du métier qui les attend.	18,4%	37,9%	43,7%	100%
Le formateur dispensait des cours actualisés en adéquation avec la réforme.	23%	56,3%	19,5%	100%
Le formateur dispensait des cours à sens unique où l'étudiant-professeur participe rarement.	54%	36,8%	8%	100%
Le formateur a veillé à ce que les étudiants-professeurs deviennent des praticiens réflexifs.	21,8%	51,7%	23%	100%

Les retours des étudiants-professeurs sur leurs formateurs esquissent un portrait nuancé. Pour ce qui est des appréciations positives, elles concernent l'habileté démonstrative du formateur, reconnue par 79,3% des enquêtés, lesquels émettent également un avis favorable relatif à la structure des cours. Il en est de même à propos de sa capacité à préparer psychologiquement les étudiants-professeurs aux aléas du métier, soit 81,8%.

Cependant, cette rétrospection, aussi encourageante soit-elle, ne suffit pas à masquer certaines failles plus profondes, notamment lorsqu'elle ne fait pas écho avec les constats précédents. En effet, parmi les difficultés liées à la profession enseignante, on note la gestion des classes à grands effectifs. Ce paramètre, loin d'être anodin, peut être à l'origine d'autres problèmes : la gestion de la classe et du temps, l'indiscipline, le suivi individuel de chaque élève, etc. À ce sujet, les diplômés des ENS, eux-mêmes, ont déclaré ne pas y être suffisamment préparés à 48,3% ; de même pour leurs formateurs, conscients de ces enjeux, ont affirmé à 65,9% ne pas tenir compte de cet aspect lors de la formation.

Le même scénario se répète avec l'adhésion forte (75,8%) à l'item concernant l'adéquation des cours avec la réforme. Une déclaration qui appelle à la prudence, et ce, à plus d'un titre : près de 40% des formateurs ENS ont reconnu que la formation ne s'aligne pas sur les principes de la réforme et ont dénoncé à 75,8% le caractère figé du dispositif. Dès lors, nous pouvons

raisonnablement supposer que ces réponses relèvent moins d'une connaissance des principes réels de la réforme, dont le lancement est bien antérieur (2003) à l'entrée des étudiants-professeurs en formation, que d'un biais de confirmation en vue de légitimer leur parcours.

Enfin, les sortants ENS sont en majorité (74,7%) affirmatifs que leurs formateurs ont favorisé le développement d'une posture réflexive ; comment peuvent-ils l'être quand près de 45% d'entre eux indiquent que le déroulement des cours se fait à sens unique leur laissant peu d'occasions pour y participer ? Un paradoxe qui dénote sans doute une estime louable, du type formateur / formé, mais là, il s'agit de rendre compte objectivement d'une réalité.

Après avoir sondé les perceptions des formateurs et des sortants des ENS sur leur propre parcours, il est désormais pertinent de se pencher sur un autre profil clé du dispositif éducatif : les licenciés en langue française. Ceux-là mêmes qui, bien que formés dans un cadre académique généraliste, se retrouvent souvent projetés en salle de classe. Que pensent-ils de leur formation et de leur préparation au métier ? Ce tableau nous offre un aperçu de leur autoévaluation.

24) L'avis de licenciés en langue française au sujet de leur apprentissage.

Tableau 3. 28 : Retours des licenciés en langue française sur leur propre apprentissage

	Médiocre	Moyen	Satisfaisant	Excellent
Niveau de compétences/connaissances en début de formation.	12,4%	67%	15,5%	5,2%
Niveau de compétences/connaissances en fin de formation.	3,1%	19,6%	48,5%	28,9%
Apport de la formation, pour vous, en termes de compétences/connaissances.	5,2%	26,8%	45,4%	21,6%
Degrés d'implication de l'étudiant-professeur dans l'apprentissage.	6,2%	37,1%	29,9%	26,8%
Votre niveau en langue française est :	4,1%	22,7%	51,5%	21,6%

Les détenteurs de licence en langue française affichent, à travers les résultats de ce tableau, un certain optimisme assez marqué vis-à-vis de leur progression. Quel que soit l'item, ils se positionnent majoritairement, à l'exception du niveau de compétences/connaissances en début de formation, entre « satisfaisant » et « excellent » ; cela est également le cas pour leur niveau en langue française où 70% le jugent satisfaisant à excellent. À croire que nous sommes face à un cursus de formation sans faille. Or, ce bilan paraît pour le moins invraisemblable ; non pas que les dispositifs performants n'existent pas, mais là, nous sommes confronté à un cas de retours si positifs que c'en est déconcertant.

Cette autoévaluation est en fait un cas assez typique d'un biais de désirabilité sociale et de confirmation. Pour sûr, nombre de recherches (Belmihoub, 2018 ; Bouanani, 2008 ; Sadi, 2013 ; Sebane, 2011) n'ont cessé de dénoncer le niveau lacunaire que ce soit pour les nouveaux arrivés ou les sortants de l'université, en voici un extrait des plus explicite : « Le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen, voire débutant A1 selon le Cadre Commun de Référence des Langues (CECR). » (Sebane, 2011, p. 376)

Ce que ces données nous montrent, *in fine*, ce n'est pas tant la qualité effective de la formation que le regard des étudiants sur eux-mêmes, un regard auquel l'objectivité rétrospective fait défaut.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, un constat s'impose sans détour : les écarts entre les intentions affichées dans les textes et la réalité des dispositifs de formation sont bien plus qu'occasionnels, ils dessinent un véritable fossé. La formation initiale, qu'elle soit pensée au sein des ENS ou dans les parcours universitaires, peine à incarner pleinement l'idéal professionnalisant qu'elle revendique. Les répondants eux-mêmes, tour à tour, critiquent, complaisants ou désorientés, et donnent à voir un paysage où les repères se brouillent entre ce que l'on croit transmettre, ce que l'on pense recevoir, et ce qui est effectivement mis en œuvre.

La récurrence des dissonances, qu'il s'agisse de l'usage des TICE, de l'application concrète de l'APC, ou de l'apprentissage du geste évaluatif, en dit long sur un système à la fois figé et traversé par des tentatives d'ajustement souvent timides. Si la maquette prescrit, la pratique, elle, s'invente tant bien que mal, parfois au détriment des fondamentaux. Et lorsque les biais de confirmation ou de conformité viennent troubler la lecture des réalités, l'évaluation de la qualité de la formation devient elle-même un objet flou.

Mais l'histoire ne s'arrête pas là. Car une fois la formation achevée, c'est une autre réalité qui attend les diplômés : celle de l'entrée dans le métier. Le moment de vérité, où l'étudiant-professeur devient enseignant néophyte. À ce stade, plus de canevas, plus de dispositifs : seulement une salle de classe, des élèves, et la nécessité d'y faire face. C'est ce passage que nous allons maintenant interroger.

CHAPITRE 4 – D'ÉTUDIANT-PROFESSEUR À ENSEIGNANT NÉOPHYTE : QUELS PARCOURS DE FORMATION ?

Introduction

Penser la formation des enseignants ne peut se limiter à l'agencement de contenus, ni à la sélection de compétences à transmettre. Il s'agit d'un processus de construction professionnelle, étalé dans le temps, qui commence bien avant l'entrée dans la classe, mais qui ne s'achève pas à l'obtention du diplôme. Il se poursuit, s'approfondit, se corrige souvent à travers l'épreuve du réel. C'est pourquoi la réflexion sur les dispositifs de formation ne saurait faire l'économie de deux étapes fondatrices : l'alternance pendant la formation initiale, et l'accompagnement au moment de l'entrée dans le métier.

Ces deux moments sont plus que des phases. Ils engagent un processus d'apprentissage, d'ajustement, de transmission du métier, qui appelle des dispositifs pensés non comme de simples cadres, mais comme des environnements où l'on apprend à enseigner avec, contre, et parfois malgré la théorie. L'alternance interroge d'abord l'articulation entre les lieux, les rôles et les temporalités de la formation : que fait-on du stage, comment le pense-t-on, quelle co-construction est possible entre les différents formateurs ? L'accompagnement, quant à lui, soulève la question du devenir professionnel : comment faire en sorte que les premiers pas ne soient pas de faux départs ; que la classe ne devienne pas un lieu d'isolement, mais un espace apprenant, partagé, étayé ?

Dans ce chapitre, il sera d'abord question de cerner les apports et les limites des dispositifs d'alternance tels qu'ils sont pensés et pratiqués. Nous reviendrons ensuite sur la notion d'accompagnement en début de carrière, ses finalités, ses acteurs, ses modalités. Enfin, les données issues de notre enquête empirique viendront éclairer, interroger ou nuancer ces dispositifs, tels qu'ils sont effectivement vécus sur le terrain, à travers les regards croisés des stagiaires, des formateurs et des enseignants en poste.

4.1 La formation en alternance : entre ancrage théorique et exigence de terrain

La formation en alternance s'est imposée dans de nombreux dispositifs de professionnalisation des enseignants comme un principe structurant. Pourtant, sous cette apparente évidence, se dissimulent des conceptions diverses et parfois contradictoires. Pour certains, elle ne serait qu'une répartition équilibrée entre cours théoriques et expériences de terrain. Pour d'autres, elle constitue un espace de tensions fécondes entre deux logiques, universitaire et professionnelle, qui obligent à repenser même la manière de former.

Ce qui distingue une alternance professionnalisante d'un simple va-et-vient entre deux lieux d'apprentissage, c'est la volonté de créer une articulation explicite, pensée et fonctionnelle entre ces deux pôles. Comme le souligne Perrenoud (1998a), « les choses sérieuses ne commencent que lorsqu'on passe de l'alternance à une véritable articulation entre théorie et pratique » (p. 19). Cette articulation n'est pas spontanée : elle doit être conçue dans une logique curriculaire cohérente, où chaque activité de formation, qu'elle se déroule à l'université, sur le terrain ou dans un espace tiers, contribue à la construction progressive des compétences professionnelles.

Cette exigence est largement partagée par les travaux québécois sur la formation à l'enseignement. Desjardins, Altet, Étienne, Paquay, & Perrenoud, (2012), dans leur ouvrage collectif, insistent sur l'importance d'une cohérence interne du dispositif, définie comme la capacité à relier de manière explicite et systémique les différents lieux et temps de formation. Dans cette optique, Tardif et *al.* (2012) explique ce qui suit : « La cohérence interne se manifeste concrètement par les liens explicites qui réunissent, d'une manière systémique, les apprentissages des étudiants » (p. 24). Cette cohérence suppose non seulement un pilotage clair, mais aussi une culture partagée entre les formateurs, afin d'éviter les effets de fragmentation ou de redondance.

Or, cette fragmentation est l'un des écueils majeurs relevés par les chercheurs. Les contenus restent souvent dispersés, les approches disjointes, les référentiels cloisonnés. Les étudiants ont alors le sentiment d'un parcours morcelé, dans lequel ils peinent à identifier une trajectoire d'apprentissage continue. L'un des objectifs de l'alternance est précisément de donner sens à cette pluralité d'expériences en favorisant une démarche d'intégration. À ce titre, les mêmes auteurs rappellent : « la cohérence interne [...] exige que la complexité des situations professionnelles soit constamment au cœur de la formation » (*ibid.,* p. 25).

Cette complexité requiert des choix pédagogiques forts. Au-delà de la simple complémentarité des lieux, l'alternance doit permettre une progression réflexive, où les situations vécues sont converties en objets d'analyse, de confrontation théorique et d'appropriation progressive. Loin de se limiter à un modèle d'alternance binaire, la formation gagne à intégrer des espaces intermédiaires ou « tiers-lieux », à l'instar des ateliers de formation professionnelle (AFP), dans lesquels les savoirs issus du terrain et de l'université peuvent être mis en dialogue. Ces AFP, décrits comme « espaces pédagogiques ouverts » (Van Nieuwenhoven et *al.*, 2012), permettent de dépasser la dichotomie théorie/pratique, en créant des conditions concrètes pour un travail d'explicitation, d'analyse et de mise en cohérence des expériences.

Ainsi définie, la formation en alternance ne renvoie pas à une simple modalité organisationnelle. Elle incarne une philosophie de la professionnalisation, fondée sur l'articulation, la réflexivité et la complexité. Son efficacité ne se mesure pas seulement en nombre d'heures passées sur le terrain, mais à la manière dont les différentes composantes de la formation s'éclairent, se prolongent et se renforcent mutuellement.

4.2 Les intervenants de l'alternance

4.2.1 Le stagiaire : un acteur en transition, entre insécurité et construction de soi

Dans le système de formation en alternance, le stagiaire n'est ni un simple exécutant ni un récepteur passif de savoirs. Il est un acteur en transition, confronté à une pluralité de normes, de discours, de pratiques, et souvent soumis à des tensions identitaires fortes. Kaddouri (2008) décrit ce moment comme une expérience de socialisation plurielle, marquée par des conflits de valeurs et des repositionnements permanents : « Il s'agit d'un mode d'organisation des articulations entre deux espaces de socialisation distincts […] confrontant l'apprenant à des expériences socialisatrices sous-tendues par des valeurs et des cultures différentes voire, parfois, antagoniques » (p. 62).

L'expérience de stage est donc loin d'être un simple espace d'observation. Elle constitue une épreuve formatrice, à la fois cognitive, affective et identitaire. L'engagement dans la formation en alternance « est éprouvant pour l'apprenant », rappelle Kaddouri, car il génère des déséquilibres profonds. C'est précisément dans cet inconfort que réside le potentiel de transformation : l'enseignant en devenir apprend à reconstruire ses représentations du métier, à ajuster ses gestes, et à élaborer une posture professionnelle singulière.

Malo (2008) insiste sur la capacité du stagiaire à devenir acteur réflexif de sa propre formation. En mobilisant des critères d'évaluation spontanés, d'efficacité, de confort et de légitimité, les étudiants analysent leurs pratiques avec un regard de plus en plus structuré. À condition que cette réflexivité soit encouragée, nourrie, et accompagnée. Effectivement, livré à lui-même, l'étudiant-professeur, dans le meilleur des cas, prendra un mauvais départ qui cristallisera des appréhensions approximatives de l'agir enseignant, et dans le pire des cas, développera un sentiment d'incapacité conduisant inexorablement à l'abandon.

4.2.2 Le formateur de terrain : praticien réflexif et accompagnateur de proximité

Souvent en première ligne dans l'encadrement du stagiaire, le formateur de terrain, ou enseignant associé, joue un rôle déterminant dans l'appropriation des gestes du métier. Mais ce rôle, loin d'être univoque, est pluriel, mouvant, et parfois mal défini. Portelance (2008) en propose une typologie éclairante : le formateur de terrain est « un enseignant formateur d'enseignants, un guide plutôt qu'un modèle, un praticien réflexif et un soutien au développement des compétences professionnelles du formé » (p. 60). Cette posture suppose une capacité à expliciter ses propres pratiques, à les rendre lisibles et discutables, dans une mécanique d'analyse partagée.

Or, de nombreux enseignants associés se retrouvent investis dans cette fonction sans formation préalable spécifique. Comme l'indique André (2015), certains formateurs ont encadré et évalué des stagiaires « pendant plusieurs années avant d'entreprendre la formation » (p. 61), faute de ressources pour appliquer l'obligation statutaire. Cette absence de préparation peut générer des incertitudes, des interprétations variables du référentiel, voire des biais évaluatifs liés à la proximité affective avec le stagiaire (*ibid.,*). Cela souligne le besoin urgent de reconnaissance institutionnelle et de formation adaptée pour ces praticiens de terrain investis dans la coformation.

4.2.3 Le formateur académique : médiateur de savoirs et garant de la mise à distance

Moins visible mais tout aussi stratégique, le formateur académique incarne la dimension analytique et conceptuelle de la formation. Son rôle ne se limite pas à transmettre des contenus ; il s'agit plutôt d'un médiateur, chargé de relier les savoirs universitaires aux situations de stage, de favoriser la distanciation, et de guider la mise en sens de l'expérience. Gervais (2008) le définit comme « personne-ressource » capable « d'aider les membres de la triade à faire des liens entre les acquis de la formation universitaire du stagiaire et son développement de compétences pendant le stage » (p. 103).

Ce rôle suppose une capacité d'écoute, d'analyse, et d'ajustement. Il ne s'agit pas d'imposer un cadre théorique, mais de permettre au stagiaire de construire ses propres repères intelligibles, en naviguant entre vécu professionnel et modèles explicatifs. En ce sens, le formateur académique agit comme garant de l'intégration, au sens fort : il aide le futur enseignant à penser son agir, à l'inscrire dans une continuité d'apprentissage, et à lui donner une profondeur réflexive.

4.3 La coformation : conditions d'une synergie effective

L'une des conditions essentielles d'une alternance professionnalisante repose sur la qualité du partenariat entre les différents acteurs de la formation. Cette coopération, souvent désignée sous le terme de **coformation**, ne se limite pas à une coordination administrative ou à un partage de rôles. Elle suppose une élaboration conjointe de l'accompagnement, fondée sur une reconnaissance mutuelle des compétences, des espaces de dialogue formalisés, et des objectifs clairement partagés.

Dans les faits, cette coformation reste encore inégalement mise en œuvre. Gervais (2008) a montré que, dans de nombreux cas, le stagiaire est accompagné « en solo », c'est-à-dire sans concertation réelle entre le formateur de terrain et le formateur universitaire. Or, cette absence de collaboration compromet la qualité de l'accompagnement (*ibid.*). C'est bien dans l'articulation des points de vue, dans le croisement des analyses, que le stagiaire peut construire un regard pluriel et éclairé sur son propre développement.

Une coformation efficace exige des conditions structurelles concrètes : des temps de concertation prévus, une définition explicite des rôles, et des outils de suivi partagés. Elle suppose aussi, sur le plan relationnel, une posture d'ouverture, un dialogue entre univers théoriques et pratiques, et un respect mutuel des logiques professionnelles en présence. Cette idée est clairement formulée chez Altet (2012a) : « Le dialogue régulier entre différentes catégories de formateurs devant les stagiaires leur permet de ne plus se sentir partagés entre des analyses contradictoires non explicitées » (p. 162). Cette transparence et cet alignement des discours permettent de construire un environnement formateur cohérent et sécurisant.

Dès lors, la coformation ne se résume pas à une répartition fonctionnelle des rôles, tant s'en faut, elle est un enjeu pédagogique à part entière. Lorsqu'elle est absente, le stagiaire devient le point de tension entre deux logiques parfois discordantes ; lorsqu'elle est réussie, elle lui offre un espace structurant où il peut observer, comparer, relier et construire. C'est pourquoi il est indispensable que les institutions de formation en alternance investissent dans des dispositifs qui favorisent la parole croisée, la régulation collective et la co-interprétation des situations formatives (Charlier, 2012).

4.4 L'évaluation en alternance : outils, biais et ajustements nécessaires

L'évaluation du stagiaire constitue un point de tension récurrent dans les dispositifs de formation en alternance. Si elle est conçue comme un levier d'apprentissage, elle peut aussi devenir

une source d'injustice ou d'incompréhension lorsqu'elle repose sur des critères indéfinis, des pratiques hétérogènes ou des jugements trop subjectifs.

L'un des problèmes fréquemment identifiés concerne le manque de formation spécifique des formateurs à l'évaluation en situation de stage. Cette absence de préparation affaiblit la fiabilité des observations, surtout lorsque le référentiel de compétences est mal maîtrisé. Ce dernier, pourtant fondamental dans le processus, est parfois peu mobilisé, ou interprété de manière intuitive (André, 2015).

À cette difficulté s'ajoute un biais relationnel : le lien affectif noué entre formateur de terrain et stagiaire peut nuire à l'objectivité du jugement. Par crainte d'atteindre la confiance ou de démoraliser le stagiaire, les remarques critiques sont parfois atténuées, voire contournées. André (*ibib.*) parle de « masquage et euphémisation des propos négatifs » (p. 58), un mécanisme qui, s'il protège temporairement la relation pédagogique, compromet la valeur formative de l'évaluation.

Un autre écueil provient de l'absence d'harmonisation entre formateurs. Dans certains cas, les appréciations sont divergentes pour un même stagiaire, selon la sensibilité ou la culture professionnelle du formateur. Le même auteur met en garde contre le désaccord qui peut survenir sur l'interprétation de comportements observés, ce qui révèle une absence de cadre partagé. Ce manque de lisibilité et de cohérence peut générer de la confusion chez le stagiaire, qui peine à situer ses progrès réels.

Face à ces constats, il est nécessaire d'envisager l'évaluation non comme une simple mesure des écarts à la norme, mais comme un outil d'accompagnement structurant. Cela suppose d'investir dans la formation des formateurs à l'usage du référentiel, de favoriser les concertations évaluatives, et de rendre les critères aussi explicites que les attendus. L'évaluation devient alors un moment de clarification, de projection et de consolidation, et non un verdict opaque.

4.5 Compétences à développer : entre agir professionnel et posture réflexive

Former un enseignant, ce n'est pas seulement lui transmettre des savoirs disciplinaires ou des techniques. C'est l'accompagner dans le développement de compétences professionnelles complexes, où la maîtrise de l'action se conjugue avec la capacité à penser sa pratique. Dans cette perspective, l'alternance devient un espace privilégié pour faire émerger deux dimensions essentielles : l'agir professionnel et la réflexivité.

L'agir professionnel renvoie à la mobilisation intégrée de connaissances, de gestes, de savoir-faire relationnels et d'ajustements contextuels. Il ne s'agit pas d'une simple application de

recettes, mais d'une construction progressive, enracinée dans l'expérience (Altet, 2012b). C'est pourquoi une formation cohérente doit permettre au stagiaire de vivre des situations authentiques, tout en bénéficiant d'un accompagnement qui l'aide à décrypter, comparer et ajuster ses interventions (Charlier, 2012).

La réflexivité, quant à elle, permet de prendre du recul sur l'action, d'en interroger les effets, les choix, les implicites. Cette compétence transversale est indispensable à l'évolution professionnelle. Toujours est-il que la formation doit favoriser cette dynamique, en créant les conditions d'un questionnement guidé, sans jugement prématuré.

L'alternance, lorsqu'elle est bien articulée, soutient ce double mouvement. Elle expose le futur enseignant à la réalité complexe du métier, tout en lui offrant des espaces pour mettre en mots, confronter, comprendre. C'est là que les compétences prennent sens et consistance, pas dans la répétition, mais dans l'analyse active de l'expérience vécue.

4.6 Construire l'acte d'enseigner : de l'explicitation à l'intelligence professionnelle

Apprendre à enseigner ne consiste pas seulement à maîtriser des techniques, mais à construire une intelligence du métier, fondée sur la capacité à analyser, réguler et ajuster ses choix professionnels. Cette intelligence se forme progressivement, à la croisée de l'expérience, de la mise à distance et du dialogue avec d'autres praticiens.

L'un des leviers les plus puissants de ce processus est l'explicitation. Elle permet de transformer une action en objet de réflexion, de rendre visibles les gestes professionnels souvent implicites. Le rôle des formateurs, de terrain comme universitaires, est ici décisif. Certainement, ils ne doivent pas seulement guider, mais aussi aider à dire ce que l'on fait, pourquoi on le fait, et ce que cela produit. C'est dans cette mise en mots que le stagiaire peut prendre conscience des logiques qui organisent son agir.

Des dispositifs comme les ateliers de formation professionnelle (AFP) offrent un cadre propice à cette dynamique. Ils réunissent différents acteurs autour de situations concrètes, analysées collectivement. Ils favorisent une posture réflexive, sans dissocier théorie et pratique, et donnent un sens professionnel à l'apprentissage (Van Nieuwenhoven et *al*., 2012).

Dans cette perspective, l'alternance n'est pas un simple agencement de moments successifs, mais constitue un cadre formateur, où l'on apprend à penser son métier à partir du réel. L'intelligence professionnelle ne se construit pas seulement dans l'action, mais dans la capacité à relier les

expériences, à les confronter aux modèles, et à en tirer des principes opératoires transférables. C'est cette capacité que la formation doit cultiver.

Ces considérations ont montré que la formation en alternance ne peut se réduire à une simple alternance de lieux. Elle engage une vision globale de la professionnalisation, dans laquelle les savoirs, les pratiques et les postures sont étroitement liés. À condition d'être construite avec cohérence, l'alternance permet au futur enseignant d'apprendre à agir, à analyser, et à faire évoluer son rapport au métier.

Mais cette ambition suppose un engagement collectif des formateurs, une reconnaissance des spécificités de chacun, et une véritable articulation entre accompagnement, évaluation et réflexion. Cela implique aussi des dispositifs organisateurs, comme les AFP ou l'apprentissage par problèmes, capables d'ancrer les apprentissages dans la complexité du réel.

L'alternance réussie est celle qui permet au stagiaire de se penser dans son devenir professionnel, sans perdre de vue les exigences de l'action. Elle offre un cadre pour développer des compétences, mais aussi pour construire une identité enseignante lucide, ajustée et évolutive. En ce sens, elle ne prépare pas seulement à entrer dans le métier, elle initie à l'idée qu'enseigner, c'est apprendre à se transformer.

4.7 La formation en alternance en contexte algérien

4.7.1 Une conception figée du stage pratique

Institutions formatrices pour l'enseignement, les Écoles Normales Supérieures algériennes proposent une formation en alternance sous-tendue, depuis plusieurs décennies, par un dispositif de stage pratique dont la conception structurelle reste étonnamment inchangée. Cet aspect figé trouve tout son sens dans le dernier texte officiel[30] qui maintient en l'état les lignes directrices de l'organisation du stage pratique en trois phases successives : une phase d'observation, une phase de participation et une phase d'application. Cependant, les modalités de leur mise en œuvre sont confiées aux ENS. Ainsi, nous pouvons constater dans le « guide du stage pratique »[31], élaboré par le service des stages de l'École Normale Supérieure de Constantine, que les trois phases ont une autre dénomination : stage d'observation, stage intégré et stage bloqué.

[30] Arrêté du 30 Rabie El Aouel 1436 correspondant au 21 janvier 2015 portant nature et modalités d'évaluation, de contrôle et de programmation des stages pratiques et en milieu professionnel à l'intention des étudiants.
[31] Disponible sur le site de l'école via le lien suivant : https://www.ensc.dz/images/stage/Guide_Stage_franais.pdf

Chacune est précisément balisée, du moins en apparence : la première est consacrée à la découverte du milieu scolaire et à l'observation des pratiques d'enseignement ; la seconde prévoit une participation progressive de l'étudiant à l'acte d'enseigner ; la dernière, plus brève, repose sur la prise en charge complète d'une classe durant deux semaines consécutives. Ce mode de fonctionnement, que l'on pourrait croire équilibré, s'inscrit pourtant dans une logique que la recherche internationale et francophone sur la professionnalisation des enseignants ne cesse de remettre en question (Desjardins et *al.*, 2012 ; Faingold, 2012) : celle de la juxtaposition mécanique entre la théorie dispensée à l'ENS et la pratique expérimentée, parfois de manière abrupte, en fin de parcours. Un constat établi par Rabahi Senouci & Benghabrit Remaoun (2014) : « Dans le dispositif actuel, on ne peut parler que d'une alternance juxtapositive théorie/pratique caractérisée par la primauté de la formation académique » (p. 262).

Tout au long de leur cursus, les étudiants accumulent des connaissances disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, organisées en unités d'enseignement. Ce n'est qu'en dernière année que le stage leur offre l'occasion de confronter ces savoirs à la réalité de la classe. Le transfert des connaissances vers la pratique se fait donc tardivement, sans accompagnement structuré dès les premières années. Le guide du stage lui-même le confirme : la première confrontation avec le terrain est envisagée comme une immersion finale, et non comme une composante intégrée dès le départ au parcours de formation. Une conception à l'opposé des modèles analysés dans l'état de l'art, lesquels préconisent une articulation précoce, progressive et réflexive entre les deux pôles du dispositif alterné. L'idée d'un va-et-vient fécond entre lieux de formation et lieux de pratique, défendue notamment par Perrenoud (1998a), est ici remplacée par une chronologie rigide, où l'on observe d'abord, puis l'on enseigne, à la toute fin.

Plus encore, cette organisation repose sur une conception implicite de la professionnalisation comme passage obligé, comme étape terminale à valider, une formalité de fin de parcours. Durant cette formation en alternance, l'étudiant-professeur doit tenir un cahier de stage et rédiger un rapport. Ces deux documents imposés, au lieu d'être perçus comme supports de réflexion nourrie (Faingold, 2012), constituent des preuves d'implication, des comptes rendus à produire. La production du stagiaire reste souvent descriptive, faute de temps, de guidage méthodique ou d'espaces prévus pour une réelle analyse de pratique. Le stage n'est pas conçu comme un espace d'intelligence partagée, mais comme un moment d'observation suivi d'un test grandeur nature, dans une logique d'évaluation sommative. Ce modèle entretient une conception linéaire et peu réflexive de l'entrée dans le métier.

La question des intervenants dans le stage révèle d'autres limites structurelles. Le formateur de terrain, désigné sous le nom de « professeur d'application » et mandaté par un inspecteur de l'Éducation nationale, est en général un enseignant expérimenté qui accède à cette fonction sur la base de son ancienneté. Le chapitre 3 de cette étude a déjà mis au jour les ambiguïtés inhérentes à cette désignation qui repose davantage sur l'habitude que sur la compétence. Du côté de l'ENS, c'est le formateur académique qui est chargé du suivi. Or, comme nous l'avons remarqué dans l'analyse des données sociodémographiques, ces formateurs, bien que la grande majorité titulaire d'un profil universitaire, ne disposent pas nécessairement d'une expérience de terrain récente ni d'une formation spécifique à l'analyse de la pratique. Certains ont une spécialité en littérature, d'autres en sciences du langage ou en didactique à l'exemple de ces réponses des formateurs ENS interrogés sur la formation initiale :

- **F-ENS-**1 : « *Étant enseignante de littérature, il m'est difficile de répondre à quelques questions* »
- **F-ENS-34** : « *Seuls les enseignants de certains modules peuvent répondre a certaines questions un enseignant de littérature ne peut pas savoir si en OTG l'apprenant a suffisamment de connaissances pour concevoir une fiche pédagogique ou non* » ;

Il n'en demeure pas moins que laplupart se retrouvent investis d'un rôle double : enseigner à l'ENS et accompagner les stagiaires dans leur immersion professionnelle. Cette confusion entre deux statuts, celui de formateur d'enseignant en devenir et celui de tuteur, pose question, notamment à la lumière des exigences d'une coformation effective et cohérente entre les membres de la triade (Gervais, 2008).

Après tout, la conception du stage, telle que décrite dans le guide, a beau être détaillée dans ses consignes pratiques, souffre d'un défaut fondamental : son invariabilité. Cette configuration des 90 heures, circonscrites à la seule dernière année du cursus, ne connaît aucune actualisation que ce soit dans l'articulation des temps de formation, dans les modalités d'évaluation ou dans la nature même des objectifs fixés. Une situation inconcevable au moment même où les recherches contemporaines (Boutet & Pharand, 2008 ; Correa Molina & Gervais, 2008 ; Desjardins et *al.*, 2012) ne cessent de rappeler la nécessité de penser la formation en alternance comme un système en mouvement, adaptatif, co-construit par les acteurs, et ouvert à la réflexivité. « Le guide du stage pratique » représente, *in fine*, une conception transmissive, centrée sur le respect du déroulé, plus que sur l'accompagnement et l'acculturation professionnelle.

C'est à la lumière de ces constats que le stage pratique, tel qu'il est conçu dans les ENS algériennes, apparaît non comme un outil de professionnalisation formateur, mais comme un dispositif d'épreuve terminale, peu articulé aux savoirs mobilisés, peu ajusté aux réalités de l'enseignement, et encore éloigné des principes qui fondent une alternance formatrice.

4.7.2 Une coformation absente : des rôles disjoints, sans synergie

Les travaux récents sur la formation en alternance dans la littérature s'accordent à mettre en avant le principe de coformation, où la collaboration entre plusieurs formateurs de milieux professionnels différents en constitue le fondement. La triangulation entre formateur académique, formateur de terrain et étudiant-professeur ne se réduit pas à une juxtaposition des points de vue, elle repose sur la construction graduelle d'une intelligence partagée du métier. Cela suppose que les conditions structurelles, relationnelles et institutionnelles soient réunies (Altet, 2012a ; Gervais, 2008).

Or, du côté des Écoles Normales Supérieures algériennes, plusieurs indicateurs montrent que tout concourt à l'empêchement de cette synergie. Le guide du stage ne propose aucune organisation explicite de la coformation. Les rôles sont certes décrits : le professeur d'application encadre sur le terrain, le formateur ENS accompagne en amont et en aval, le chef d'établissement accueille. Mais ces fonctions restent disjointes, non articulées. Chacun agit dans son périmètre, sans dispositif prévu pour les faire dialoguer. Aucun espace de concertation formalisé n'est instauré ; aucune régulation conjointe de l'accompagnement n'est envisagée ; aucun outil partagé de suivi n'est proposé (Gervais, 2008 ; Charlier, 2012). D'ailleurs, nous pouvons lire, dans ce guide, que le rôle du formateur académique en tant que tuteur est explicitement minoré, par exemple : « s'il est présent » lors des séances de débriefing après les leçons ; durant le stage bloqué, une phase décisive, le tuteur se rend « quelques fois » à l'établissement d'accueil en compagnie du stagiaire ; l'expression « au moins » qui revient à plusieurs reprises concernant le fait d'assister à un cours présenté par un stagiaire ou le fait de tenir une séance avec le professeur d'application. Ce cloisonnement est révélateur en fait d'une conception strictement fonctionnelle de l'encadrement, à rebours des recommandations formulées dans l'état de l'art.

De fait, la coformation doit prendre forme dans des espaces de travail communs, où les formateurs échangent, débattent, ajustent collectivement leur accompagnement auprès du stagiaire (Desjardins et *al.*, 2012). Rien de tel ici : chacun observe, conseille, ou évalue, mais sans jamais réellement co-construire.

La conséquence de cette absence de coformation se répercute directement sur le stagiaire. Celui-ci, au lieu de bénéficier d'une vision intégrée du métier, se retrouve désemparé, sans repères face à des discours parallèles, parfois contradictoires, qu'il lui revient de réconcilier seul ; les messages institutionnels sont flous, les attentes parfois divergentes, les retours d'expérience non concertés (Altet, 2012a). Une telle situation est tout sauf un cadre de formation stable, plaçant le stagiaire dans une position intenable : naviguer à vue dans l'alternance entre injonctions implicites et consignes éparses. La charge réflexive lui est transférée, mais sans les outils pour la soutenir (Malo, 2008).

Plus profondément, cette fragmentation traduit une absence d'engagement collectif dans la professionnalisation. Le formateur ENS n'est pas considéré comme un médiateur de savoirs articulant théorie et pratique, mais comme un observateur externe, parfois même réduit à un rôle administratif (Gervais, 2008). Quant au professeur d'application, il n'est pas préparé à exercer la fonction d'accompagnateur, et encore moins celle de formateur (André, 2015). Leur relation est souvent informelle, rarement pensée comme un partenariat pédagogique. Ce constat, déjà souligné dans le chapitre 3, trouve ici une illustration manifeste.

Il ne s'agit pas de mettre en cause l'investissement des individus, mais de pointer les effets d'un dispositif qui ne reconnaît pas, ni ne structure, la fonction même de coformation. Là où l'état de l'art insiste sur la nécessité de lieux de dialogue et d'analyses croisées (Altet, 2012a ; Charlier, 2012), les ENS laissent subsister des silos : chacun fait son travail, sans coordination, sans confrontation constructive. La triangulation se réduit alors à un schéma hiérarchique, dans lequel le stagiaire est l'objet d'évaluations successives, mais rarement d'un accompagnement concerté.

C'est à cette condition pourtant, celle d'une coformation pensée, portée, organisée, que la formation en alternance peut devenir un levier de développement professionnel (Desjardins et *al.*, 2012 ; Van Nieuwenhoven et *al.*, 2012). Sans cela, elle reste un dispositif fragmenté, reproduisant les cloisonnements qu'elle prétend dépasser.

4.8 Analyse et discussion des résultats relatifs à la formation en alternance

Cette étape s'effectuera en fonction des publics cibles. Comme entrée en matière, la priorité sera donnée aux acteurs des ENS, car ils sont les plus concernés par le parcours professionnalisant, suivis des enseignants universitaires, puis des professeurs de l'enseignement moyen en poste.

- **Formateurs et sortants des ENS**

1) Le formateur de l'ENS n'est pas au courant de ce qui se fait lors du stage sur le terrain.

Tableau 4. 1 : Appréciation de l'implication des formateurs ENS dans le suivi des stages

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Total
Formateurs des ENS	75,6%	19,5%	2,4%	2,4%	100%
Sortants de l'ENS	50,6%	25,3%	24,1%	/	100%

Les résultats mettent en évidence une divergence nette de perception entre formateurs ENS et anciens stagiaires. Une large majorité des premiers (75,6%) rejette l'idée selon laquelle ils seraient déconnectés de ce qui se joue sur le terrain. Du côté des sortants de l'ENS, la tendance est beaucoup plus partagée : environ la moitié (49,4%) valide cette affirmation à des degrés divers, ce qui laisse entendre qu'un certain nombre d'entre eux n'a pas perçu la présence du formateur académique comme visible ou effective pendant le stage.

Cette divergence est révélatrice. Elle questionne non pas l'implication des formateurs, mais le circuit d'information entre l'ENS et les lieux de stage. Que sait-on exactement de ce qui se joue dans une salle de classe, à plusieurs kilomètres de l'institution ? Quels échanges sont prévus pour faire remonter les pratiques observées ? Si les dispositifs de régulation sont absents ou imprécis, le risque est réel : chacun fonctionne dans son périmètre, sans regard croisé.

Nous pouvons, à ce titre, rapprocher cette situation de ce que relèvent certaines études (Gervais, 2008 ; Altet, 2012a) sur les formations en alternance où l'accompagnement reste cloisonné : formateur académique d'un côté, enseignant de terrain de l'autre, avec peu de concertation. Si un lien avec la revue de littérature est possible ici, il n'est pas à imposer, mais à envisager avec prudence. Il est possible que cette absence d'interactions visibles donne l'impression, du point de vue du stagiaire, d'un accompagnement segmenté, voire distant.

Enfin, le très faible taux de réponses totalement affirmatives chez les formateurs (2,4%) montre que ce jugement n'est pas partagé en interne. Cela peut renvoyer à un décalage d'attentes, ou à une différence dans la définition implicite du rôle du formateur : observer, intervenir, ou s'impliquer activement ? Là encore, le tableau ne le précise pas, mais il ouvre une piste de réflexion qu'il conviendrait de recouper avec d'autres items.

2) Le tuteur est motivé et assure son rôle en tant que tuteur.

Tableau 4. 2 : Appréciation de l'engagement du tuteur dans son rôle d'accompagnement

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	22%	56,1%	14,6%	2,4%	4,9%	100%
Sortants de l'ENS	40,2%	40,2%	18,4%	1,1%	/	100%

Le tableau rend compte de tendances plus ou moins inversées chez les deux catégories d'enquêtés. Si 70,7% des formateurs interrogés valident l'affirmation d'un tuteur impliqué, les sortants d'ENS sont nettement plus réservés : seuls 40,2% partagent cette opinion, tandis que 58,6% la rejettent. Une divergence qui interroge la représentation du rôle tutoriel et sa mise en œuvre réelle sur le terrain.

Certains répondants ont jugé utile de partager leurs retours ; des retours qui apportent des éclairages sur le rôle effectif de tuteur allant du plus sobre au plus délicat.

- **F-ENS-28 :** « pas toujours. » Cet enquêté a répondu sans détour, pour lui, assurer la fonction de tuteur avec la motivation nécessaire n'est pas une constance chez le personnel formateur des ENS, laissant entendre une expérience inégale, marquée par des absences ou un engagement fluctuant.

- **F-ENS-1 :** « *L'étudiant n'a pas de tuteur à l'ENSB. Il est suivi par son professeur de didactique de la discipline. Un atelier concernant le rapport de stage est dispensé avant la seconde période de stage bloqué.* » Ce discours témoigne d'une confusion de rôle préoccupante. En affirmant cela, ce formateur ne reconnaît pas que lui-même, selon les textes réglementaires, est censé endosser cette responsabilité. Ce brouillage conceptuel est un indice d'un détachement institutionnel de la fonction tutorale au sein même de l'ENS.

- **F-ENS-11 :** « *les enseignants de l'ENS n'ont pas tous la même conception du tutorat: certains pensent que cela consiste juste à des directives et la correction des documents. D'autres optent pour le suivi du stagiaire en classe (sur le terrain). / j'avoue que cette question m'est ambiguë. / officiellement, le suivi commence à partir du stage intégré. / cela dépend des directives de l'enseignant tuteur/* ». Ce propos dénonce une réalité problématique, en l'absence de définition institutionnelle claire à ce sujet, le tutorat dépend du « bon vouloir » du formateur académique, donnant lieu à des pratiques variables, se limiter à la correction de rapports, assurer le suivi sur terrain, tributaires de l'appréciation

individuelle et subjective des acteurs. Ce type de configuration est typique d'une fonction faiblement régulée, et difficilement professionnalisante pour le stagiaire (André, 2015).

La situation devient plus critique avec ces retours des diplômés de l'ENS qui viennent corroborer les dires des formateurs au sujet du flou institutionnel.

- **E-ENS-33 :** « *Notre tuteur était un ancien inspecteur alors il nous a trop aidé vu son expérience en inspection.* » Cette déclaration laisse supposer que l'absence du formateur académique a été tellement marquée que l'inspecteur a dû prendre le relais. Ce déplacement de rôle ne peut être interprété autrement que comme un désengagement structurel de certains formateurs ENS, dont le retrait ouvre la voie à des substituts non prévus par le cadre officiel.
- **E-ENS-27 :** « *Il n'y avait pas de tuteur.* » Cette affirmation laisse entendre qu'une fois sur le terrain, le stage ne concerne que deux intervenants, formateur de terrain et stagiaire. Nous parlons dès lors plus d'un duo et que d'une triade (Gervais, 2008).

L'ensemble de ces éléments convergent vers une lecture claire : le tutorat est une fonction mal reconnue, mal définie et inégalement investie, au point de perdre sa centralité dans le dispositif. Le décalage entre l'adhésion de 70% des formateurs et les nombreuses réserves exprimées dans les retours suggère un biais de confirmation : affirmer que le tutorat fonctionne, c'est entériner une répartition des rôles qui, dans les faits, n'est ni clarifiée ni assumée collectivement. Cela renforce l'idée d'un rôle mal défini du tuteur dans les formations en alternance, tel que le relève Gervais (2008).

3) Le tuteur veille à conduire les entretiens clés du tutorat.

Tableau 4. 3 : Conduite effective des entretiens clés du tutorat selon les répondants

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	29,3%	51,2%	14,6%	4,9%	100%
Sortants de l'ENS	33,3%	50,6%	10,3%	5,7%	100%

Nous constatons que les résultats font émerger une convergence relative entre les acteurs des ENS, même si celle-ci reste nuancée. Toutefois, ces tendances se révèlent paradoxales dans la mesure où elles ne s'alignent pas sur les déclarations précédentes concernant la motivation du tuteur. Les taux d'accord cumulés sont proches : 65,8% chez les formateurs ENS et 60,9% chez les sortants. Cette adhésion mesurée mais concordante démontre qu'en dépit d'une posture

quelquefois distante ou variable du tuteur, une attention particulière semble être accordée, dans une certaine mesure, aux entretiens clés du tutorat. Deux pistes d'explication peuvent être avancées.

La première, ces entretiens ponctuels devant servir à l'évaluation ou la validation du stage auraient effectivement été menés vu qu'ils relèvent de procédures institutionnelles difficilement incontournables. Ce qui permet de comprendre pourquoi, même dans un contexte où le tutorat est flou ou peu investi, ces moments de rencontre ont été maintenus. Autrement dit, ce n'est pas nécessairement la logique d'accompagnement qui est confirmée ici, mais plutôt l'existence d'une mécanique administrative minimale, à laquelle formateurs et stagiaires se sont conformés.

La seconde serait liée aux représentations des répondants concernant le terme « entretiens clés » qui, au lieu d'être vus comme une démarche structurée d'un accompagnement progressif, sont perçus comme des réunions ou des échanges routiniers prévus à certaines phases du stage. Ce flou définitionnel, déjà repéré dans les résultats précédents, pourrait expliquer cette adhésion relative mais peu enthousiaste. En effet, la modalité de réponse « tout à fait d'accord » n'enregistre pas des taux assez notables chez les deux groupes (14,6% et 10,3%), ce qui dénote un *modus vivendi* sans conviction forte.

Partant, il s'avère que la présence d'indicateurs formels de suivi (fiches de suivi, grilles d'observation, cahier de stage, compte rendu, dix annexes en tout selon le guide du stage pratique) a pu fausser les interprétations des répondants chez qui le respect du protocole éclipse l'engagement accompagnateur réel du tuteur.

Ces données, en apparence plus rassurantes, ne contredisent donc pas les résultats précédents, elles les complètent. Effectivement, elles confirment que des formes minimales de tutorat sont activées sans pour autant témoigner d'un engagement tutoriel formatif. Ce décalage entre la présence de formes et l'absence de fond a déjà été relevé dans la littérature sur les fonctions tutorales peu encadrées, notamment dans des contextes où la professionnalisation repose davantage sur l'initiative individuelle que sur un cadre collectif stabilisé (Gervais, 2008 ; Charlier, 2012).

4) Le tuteur veille à suivre individuellement les étudiants-professeurs dont il a la charge.

Tableau 4. 4 : Suivi individualisé des étudiants-professeurs par le tuteur. Perception des formateurs

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	36,6%	41,5%	12,2%	9,8%	100%

Les réponses des formateurs ENS traduisent un niveau de confirmation hésitant, voire fragmenté. À peine plus de la moitié (53,7%) expriment une forme d'accord avec l'idée d'un suivi individualisé, mais cette adhésion reste faible dans son intensité : seuls 12,2% se disent tout à fait d'accord. De l'autre côté, un tiers des répondants (36,6%) rejettent cette affirmation, ce qui n'est pas négligeable. Enfin, près de 10% des réponses sont manquantes, un taux élevé qui peut aussi être interprété comme un indice d'embarras ou d'incertitude.

Ce tableau confirme ce qui se dessinait déjà dans les précédents items : le tutorat reste un rôle peu stabilisé, aux contours flottants, et cette fois, c'est la dimension du suivi individualisé qui cristallise les tensions, partagée entre pratique revendiquée et pratique contournée. De fait, les réponses reflètent deux tendances chez les formateurs : pour certains suivre un stagiaire signifie être présent à des étapes formelles ; pour d'autres, cela implique un accompagnement différencié, qui s'adapte à chaque profil. Ce n'est visiblement pas cette deuxième lecture qui prédomine ici.

D'un autre côté, ces données laissent entrevoir un problème systémique. Le suivi individualisé demande du temps, de la disponibilité, une organisation, mais aussi une reconnaissance claire de cette mission. Or, les résultats obtenus ne font pas l'unanimité, cette reconnaissance, vis-à-vis d'un suivi individualisé effectif avec tout ce que cela implique, reste inégale, voire absente. Si un tiers des répondants n'adhèrent pas à l'idée que ce suivi est assuré, c'est peut-être qu'il n'est ni pensé, ni soutenu, ni même attendu dans les faits.

Cette ambivalence de posture confirme, encore une fois, que le tutorat est une fonction mal outillée, mal définie, et souvent laissée à l'initiative individuelle (Rabahi Senouci & Benghabrit Remaoun, 2014). Condition essentielle à toute logique d'acculturation professionnelle, le suivi individualisé apparaît ici comme une variable d'ajustement, non comme une exigence partagée. Cela résonne avec les constats relevés dans la littérature, où nous observons souvent une fonction tutorale assumée de manière inégale, selon des logiques locales ou personnelles plus que selon un référentiel commun (Charlier, 2012 ; André, 2015).

5) Le tuteur assure activement le suivi des trois phases du stage (observation, intégré, bloqué).

Tableau 4. 5 : Suivi actif des trois phases du stage par le tuteur selon les formateurs et sortants ENS

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	24,4%	56,1%	12,2%	/	7,3%	100%
Sortants de l'ENS	37,9%	39,1%	21,8%	1,1%	/	100%

Les résultats recueillis à cet item révèlent une nouvelle divergence de perceptions entre les deux groupes interrogés. Du côté des formateurs ENS, une large majorité estime que le tuteur prend effectivement en charge le suivi des trois temps du stage. Seuls 24,4% s'en démarquent, tandis que près de 70% valident, à des degrés divers, cette affirmation. En face, les sortants affichent une position bien plus partagée : 37,9% rejettent l'énoncé, soit un taux significatif, et seuls 21,8% expriment un accord franc (« tout à fait d'accord »).

Cet écart peut difficilement être imputé à une simple différence d'interprétation : il traduit, plus probablement, une expérience fragmentée du suivi. Alors que les formateurs s'appuient sans doute sur des consignes générales ou une vision institutionnelle de la continuité, les sortants s'expriment à partir de leur vécu, souvent morcelé ou partiel. Le suivi, s'il existe, ne semble pas avoir été perçu comme un accompagnement régulier et transversal sur l'ensemble du parcours de stage.

Le propos du **F-ENS-40,** dont l'expérience varie entre 11 à 20 ans dans l'enseignement supérieur, vient éclairer ce décalage : *« Non, ils sont encadrés par le professeur d'application. »* En une phrase, tout est dit. Le tuteur, ici, le formateur académique, se désengage de cette mission, en déléguant l'ensemble de l'encadrement à l'enseignant de terrain. Ce glissement de responsabilité n'est pas marginal, il met au jour une répartition implicite des rôles, où le suivi des phases du stage serait en réalité pris en charge par d'autres acteurs, hors du champ de la mission tutorale telle que définie par les textes.

Cela permet de comprendre la prudence exprimée dans les réponses des sortants. Pour eux, la présence du tuteur dans les différentes phases du stage n'est pas allée de soi. Si elle a existé, elle s'est faite de manière indirecte, distante ou ponctuelle, ce qui rejoint les constats précédents. Ici encore, le tuteur apparaît davantage comme une figure d'arrière-plan que comme un accompagnateur présent à chaque étape.

Le tableau montre donc que le suivi actif des trois phases du stage reste, dans bien des cas, une fonction déclarée plus qu'effectivement remplie. Cette disjonction entre la mission officielle et l'expérience du terrain invite à reconsidérer la place réelle du formateur académique dans le

dispositif de l'alternance. Le fait même que certains formateurs délèguent cette responsabilité en dit long sur la place secondaire qu'ils accordent au tutorat ; celui-ci est non seulement peu investi, mais parfois externalisé.

Ces observations font écho aux analyses critiques sur l'absence de cadre contraignant autour des fonctions de tutorat, qui laisse libre cours à des arrangements locaux ou à des interprétations subjectives du rôle (André, 2015 ; Charlier, 2012). Mais au-delà du diagnostic théorique, la répartition des réponses donne surtout à voir un manque de clarté dans la chaîne de responsabilités, que ni les textes ni les pratiques ne semblent aujourd'hui combler.

6) Le professeur d'application est un enseignant ayant de l'ancienneté et non un formateur de terrain.

Tableau 4. 6 : Représentation du profil professionnel du professeur d'application

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	22%	51,2%	24,4%	/	2,4%	100%
Sortants de l'ENS	31%	41,4%	25,3%	1,1%	1,1%	100%

Les chiffres ci-dessus laissent peu de place au doute : une large majorité des formateurs ENS (75,6%) et une proportion tout aussi significative des sortants (66,7%) reconnaissent que le professeur d'application est choisi avant tout pour son ancienneté, pas pour ses compétences spécifiques en formation, encore moins pour une posture construite d'accompagnateur. Ces observations concordent avec notre analyse des modalités de nomination au statut de professeur-formateur dans le chapitre précédent. L'idée semble aller de soi, presque évidente, comme si elle appartenait à un savoir partagé, connu de tous, mais rarement formulé aussi clairement.

Ce qui mérite d'être souligné ici, c'est le ton de ces réponses, ou du moins ce qu'il révèle en creux. Lorsqu'ils s'expriment sur leurs propres pratiques, les mêmes répondants adoptent souvent une posture plus prudente, parfois rigide. Ils valident ce qui est attendu, se montrent en conformité avec le cadre, et semblent, dans une certaine mesure, chercher à rassurer sur le sérieux de leur engagement. Mais dès qu'il s'agit de décrire le rôle ou les pratiques d'un tiers, en l'occurrence le professeur d'application, le discours change de registre et devient plus direct, plus nuancé, parfois réaliste. Autrement dit, on sent que la langue se délie dès lors que la question ne touche plus à l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes.

Et ce qu'ils disent ici, en réalité, va bien au-delà d'une simple remarque sur l'ancienneté. Ils désignent une faille dans le système : le fait que l'on confie à un enseignant, certes expérimenté, le suivi d'un stagiaire, sans jamais interroger sa capacité à accompagner, à expliciter, à former. On suppose que l'expérience suffit. Or, cette réponse collective montre que les enquêtés en sont pleinement conscients. Tous constatent, chacun à sa manière, que le professeur d'application est avant tout un enseignant « en poste », pas un formateur de terrain au sens plein.

Ce qui transparaît ici, c'est une lucidité discrète, mais bien présente. Une manière de dire : le système fonctionne ainsi, et chacun s'en accommode, faute de mieux. Ce type de réponse, justement parce qu'elle n'est pas défensive, mais constative, met en lumière indirectement l'écart entre la logique du terrain et les intentions affichées dans les textes.

7) Le professeur d'application identifie les besoins de l'étudiant-professeur et veille à les satisfaire.

Tableau 4. 7 : Capacité du professeur d'application à répondre aux besoins du stagiaire

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Sortants de l'ENS	33,3%	36,8%	28,7%	1,1%	100%

Les réponses à cet item reflètent une expérience contrastée, sans ligne dominante nette. Un peu plus de la moitié des sortants interrogés estiment que leur professeur d'application a su cerner leurs besoins et y répondre, avec une part non négligeable (28,7%) qui le reconnaît sans réserve. En face, un tiers (33,3%) affirme le contraire, ce qui montre bien que cette attention n'a rien de systémique.

Le témoignage de **E-ENS-13** le dit avec ses mots : *« notre enseignante d'application était à la fois pédagogue, psychologue. »* Rien à redire dans ce cas-là. L'accompagnement a été humain, ajusté, peut-être même décisif pour la construction professionnelle du stagiaire. Mais ce type de retour, aussi sincère soit-il, ne peut masquer une réalité plus diffuse : tous ne vivent pas la même chose. D'autres ont fait l'expérience inverse : celle d'un professeur d'application discret, peu engagé, parfois absent. Le parcours du stagiaire dépend alors de sur qui il tombe.

Ce que montrent ici les réponses, ce n'est donc pas l'efficacité d'un rôle défini, mais la variabilité d'une fonction qui repose presque entièrement sur la bonne volonté de l'enseignant. Ce n'est pas tant la qualité de l'accompagnement qui est en jeu, que son inconstance. Et tant que cette fonction ne sera ni formalisée ni accompagnée (Charlier, 2012 ; Portelance, 2008), les stagiaires

continueront à naviguer entre deux extrêmes : tomber sur un formateur de terrain engagé, ou devoir avancer seuls.

8) Le professeur d'application adopte une progression structurée et cohérente en fonction des objectifs de formation.

Tableau 4. 8 : Structuration pédagogique des interventions du professeur d'application

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Total
Sortants de l'ENS	33,3%	39,1%	26,4%	1,1%	100%

La répartition des réponses fait apparaître un soutien relativement affirmé à l'énoncé : environ deux tiers des sortants, soit 65,5%, considèrent que leur professeur d'application a mis en place une progression structurée et cohérente. Mais le tiers restant, qui exprime une opinion contraire, ne peut être ignoré. Dans un contexte de formation professionnalisante, ce taux de désaccord interpelle et interroge ce qui, précisément, est attendu d'un formateur de terrain. Nous pouvons dès lors nous demander si les attentes inhérentes à son rôle ont été suffisamment clarifiées pour les besoins du dispositif et des étudiants-professeurs.

Le processus d'acculturation professionnelle ne peut remplir sa fonction que si les objectifs, la définition des rôles et des postures des intervenants transcendent le cadre magnifié du papier et se concrétisent de manière effective sur le terrain (Perrenoud, 1998a). Or, à la lecture des données précédentes, rien n'indique que ce soit le cas. Si déjà le formateur académique apparaît, dans certaines réponses, comme peu au clair sur son propre rôle de tuteur, peut-on réellement s'attendre à ce que le professeur d'application, souvent tenu à l'écart des décisions pédagogiques, intègre de lui-même la logique curriculaire du parcours ?

Ce doute n'est pas nouveau et est bien documenté dans la littérature sur le stage pratique. Il en ressort que l'absence d'un langage commun entre les différents acteurs impliqués dans le processus constitue une pierre d'achoppement à toute articulation pédagogique solide. Pour un dispositif de formation en alternance réussi, il faut prévoir des espaces de travail permettant aux formateurs d'élaborer ensemble des repères, de relier leurs interventions, et d'inscrire leur accompagnement dans un cadre global de formation (Van Nieuwenhoven et *al.*, 2012). Faute de quoi, chacun agit selon ses propres représentations, avec des logiques locales, parfois même contradictoires.

Dans cette perspective, les réponses positives enregistrées ici ne doivent pas masquer une réalité plus latente : si certains enseignants proposent effectivement une progression construite,

c'est probablement moins parce qu'un cadre les y invite que par engagement personnel. Et c'est justement cette variabilité implicite, déjà relevée dans les réponses aux items précédents, qui rend la formation difficile à stabiliser sur le terrain.

9) Le professeur d'application partage ses connaissances et son savoir-faire.

Tableau 4. 9 : Partage des connaissances et du savoir-faire par le professeur d'application

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Sortants de l'ENS	12,6%	40,2%	44,8%	2,3%	100%

Cette fois-ci l'unanimité est sans équivoque. 85% des sortants de l'ENS attestent que le professeur d'application, chez qui ils ont effectué leur stage pratique, partageait ses connaissances et son savoir-faire avec eux. Les résultats majoritaires de cet item tranchent nettement avec les déclarations précédentes qui se sont révélées discontinues et inégalement investies. Les données rendent compte ainsi d'une transmission perçue comme réelle, tangible et, dans de nombreux cas, pleinement assumée.

Cependant, un autre point mérite d'être interrogé, moins visible dans les chiffres que dans la conception implicite qu'ils véhiculent : de quel savoir-faire parle-t-on exactement ? Est-ce un ensemble de gestes professionnels issus de l'expérience quotidienne ? Une expertise éprouvée et réfléchie, intégrée dans un processus de professionnalisation ? Ou bien, au contraire, une accumulation de routines stabilisées, que l'enseignant reproduit sans mise à distance critique ? Autrement dit : le partage opère-t-il comme un accompagnement éclairé, ou comme une simple reproduction de schèmes cristallisés ?

Ce questionnement prend appui sur plusieurs travaux, en particulier ceux d'Altet (2012b) où elle distingue entre les savoirs d'action spontanée et les savoirs professionnels analysés, donnant lieu ainsi à deux profils chez le professeur d'application. Le premier fondé sur le principe de l'enseignant modèle ; celui-ci agit, prodigue des conseils sous forme de recettes infaillibles (Raynal & Rieunier, 2014), tandis qu'en même temps le futur enseignant adopte une posture de spectateur : observe, imite, puis s'approprie, sans toujours comprendre. Le deuxième s'inscrit dans une logique d'explicitation, d'une capacité à verbaliser, à analyser et à théoriser sa pratique. C'est cette dernière forme qui constitue, dans le cadre de l'alternance, une réelle valeur ajoutée pour le stagiaire.

Or, les données ici ne permettent pas de trancher. Bien qu'il n'y ait pas de doute, chez les répondants, quant à un savoir transmis, il demeure difficile, dans la circonstance, de dire si ce

partage prend la forme d'un véritable accompagnement pédagogique, ou s'il repose sur un modèle plus intuitif, parfois informel. Et c'est là justement que le bât blesse. Si le rôle du formateur de terrain est minoré ou relégué au second plan, si sa participation n'est pas pensée comme un levier de professionnalisation assumée, et est appréhendé comme une simple posture d'ancien, l'essence même de la formation en alternance s'en trouve fragilisée, celle de répondre efficacement aux attentes des stagiaires en les préparant au métier qui les attend.

10) Le professeur d'application pilote les entretiens de suivi : l'importance de la félicitation.

Tableau 4. 10 : Pilotage des entretiens de suivi par le professeur d'application et la place accordée à la félicitation

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Total
Sortants de l'ENS	31%	50,6%	17,2%	1,1%	100%

Environ deux tiers des sortants des ENS (67,9%) disent que la félicitation a bien été présente dans les échanges, tandis qu'en face, un bon tiers reste en retrait. Ce qui n'est pas sans importance. En effet, tel que nous avons pu l'observer dans les items précédents, le stage sur le terrain ne se déroule pas de manière identique pour les professeurs en devenir. De ce fait, la reconnaissance explicite du pilotage des entretiens et l'importance de la félicitation ne sont pas un réflexe pour tous. Certains formateurs de terrain valident, mettent en lumière ce qui progresse ; d'autres moins, peut-être par habitude, par pudeur ou par oubli.

Cependant, dans un moment aussi exposé que le stage, tout ne passe pas par les corrections. Un mot de soutien, une validation formulée clairement, n'est pas accessoire, tant s'en faut. Les encouragements ont un ascendant psychologique sur les étudiants-professeurs, lesquels vont les mettre en confiance afin d'appréhender au mieux les gestes du métier, d'ancrer leur démarche. On apprend aussi parce qu'on a été félicité, à un moment juste, pour quelque chose de juste.

Tardif et *al*. (2012) rappellent que ce type de retour joue un rôle de stabilisateur dans la construction professionnelle. On ne le perçoit pas toujours, mais quand il manque, ce vide est manifeste. Et ce tableau, à sa manière, le suggère : certains ont entendu ces mots-là, d'autres non.

11) Le professeur d'application identifie les situations de travail formatrices.

Tableau 4. 11 : Identification des situations de travail formatrices par le professeur d'application

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Sortants de l'ENS	29,9%	46%	23%	1,1%	100%

Une majorité des sortants (69%) reconnaît que leur professeur d'application a su repérer les situations de travail pouvant faire sens sur le plan formatif. Pourtant, près d'un tiers reste en retrait. Cela ne traduit pas un rejet franc, mais signale tout de même une réserve et résonne avec l'étude de Rabahi Senouci et Benghabrit Remaoun (2014), lesquelles dénoncent que les formateurs de terrain accordent plus d'importance aux compétences techniques comme l'élaboration du cours ou la gestion de la classe, mais négligent la réflexivité ou l'autoévaluation.

Identifier une situation comme porteuse d'apprentissage suppose plus qu'un regard de praticien. Il s'agit d'engager une posture d'observation active, capable de distinguer ce qui, dans l'ordinaire de la classe, peut devenir un levier de développement professionnel. Ce n'est pas parce qu'un événement a eu lieu qu'il est formateur. C'est le regard posé sur lui, la manière dont il est exploité, repris, mis en mots, qui le transforme en expérience signifiante.

Mettre le doigt sur les situations formatrices est révélateur d'une compétence souvent implicite qui ne va pas de soi. Elle est acquise après une longue expérience du métier versée dans une culture de la réflexivité. Le professeur d'application, investi de ce rôle, n'est pas uniquement un accompagnateur présent. Il devient celui qui éclaire, balise, donne à voir ce qui, sans lui, aurait pu passer inaperçu.

Altet (2012a) évoque ce processus lorsqu'elle insiste sur l'importance de l'analyse partagée des situations vécues pour ancrer les savoirs professionnels, à condition que cette analyse ait lieu. Dans les réponses ici, force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. L'intention formatrice existe peut-être, mais elle ne se concrétise pas systématiquement dans une lecture accompagnée du réel de terrain.

Le tableau donne ainsi à voir une présence pédagogique parfois bienveillante, mais pas toujours pleinement investie dans un travail d'identification et de mise en sens. L'écart entre les réponses favorables et le taux de désaccord, sans être dramatique, mérite d'être pris au sérieux.

12) Le professeur d'application identifie les compétences à maîtriser par l'étudiant-professeur.

Tableau 4. 12 : Identification des compétences à maîtriser par l'étudiant-professeur

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
Sortants de l'ENS	23%	50,6%	26,4%	100%

Avec plus de 76% d'avis favorables, l'item recueille un niveau d'adhésion significatif. Le professeur d'application est donc perçu, dans une majorité des cas, comme conscient des compétences à développer chez le stagiaire. Pour autant, une lecture plus fine s'impose, car 23% des sortants ne partagent pas cette vision, ce qui, pour un aspect aussi central du stage, ne peut être écarté.

Reconnaître qu'un formateur de terrain identifie les compétences à transmettre ne dit encore rien de la manière dont il s'y prend. Ce que les chiffres ne révèlent pas, c'est le niveau de précision, de cohérence ou de progressivité dans cette identification. Est-ce qu'il s'agit de compétences ancrées dans des situations professionnelles réelles ? Sont-elles reliées à un référentiel explicite ? Ou bien sont-elles évoquées de manière non-formalisée, à travers des conseils ponctuels ou des remarques générales ?

L'analyse du retour de **E-ENS-30** nous aide ici à éclairer cette zone d'ombre.

- « *Nous avions l'opportunité d'être encadrés durant le stage par une enseignante assez expérimentée ; elle veillait bien entendu à nous faire comprendre que l'enseignement demande une connaissance plus ou moins approfondie dans certains domaines pour pouvoir présenter ses cours aisément.* »

La première partie de ce retour dénote une posture d'encadrement engagée, sans doute attentive. Mais la formulation reste vague. L'expression « dans certains domaines » n'est pas clarifiée. Faut-il y voir une référence à une culture générale élargie, à des savoirs disciplinaires transversaux ? Ou bien s'agit-il simplement d'une manière vague de désigner les contenus scolaires à maîtriser ? En l'état, rien ne permet de trancher. L'enseignante semble vouloir inculquer l'idée d'une polyvalence ou d'une profondeur de savoirs, mais sans repères explicites, ce discours peut prêter à confusion.

- Le même sortant de l'ENS poursuit : « *Elle nous mettait souvent dans des situations d'apprentissage amenant le stagiaire à faire des recherches.* »

Ici encore, l'intention formatrice est présente. Toutefois, la formulation soulève une question fondamentale : qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage dans le cadre du tutorat de terrain ? Et surtout, pourquoi serait-elle conçue comme un déclencheur de « recherche » ? Dans une alternance professionnalisante, on attend d'abord que ces situations permettent de s'exercer à la prise de décision, à la régulation de l'action, à l'ajustement du geste professionnel (Paquay et *al.*, 2012b). Le travail réflexif et l'analyse viennent ensuite, en appui, mais pas nécessairement sous la forme de recherches documentaires ou scolaires. Ce décalage suggère peut-être une confusion entre formation didactique et formation professionnelle.

13) Le professeur d'application veille à faire passer une critique de manière positive.

Tableau 4. 13 : Capacité du professeur d'application à formuler la critique de manière constructive

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Total
Sortants de l'ENS	23%	35,6%	40,2%	1,1%	100%

La majorité des sortants reconnaît avoir reçu des critiques formulées avec tact. Près de 76% valident cette affirmation. Pourtant, une réponse sur quatre va dans l'autre sens. Ce n'est pas marginal. En sachant combien le regard du formateur peut peser dans ce processus de construction identitaire, ce type de décalage mérite d'être étudié.

La critique n'est pas un problème en soi, mais la manière dont elle est amenée. Ce qui est dit, mais aussi comment. Il suffit parfois de peu pour que « ça bascule ». Un mot sec, une remarque trop frontale, et le stagiaire ne retient plus que ce qu'il croit avoir raté. Et dans un environnement où il est déjà en position d'infériorité, où il apprend à se tenir face à une classe, à trouver sa voie, ce genre d'impact peut laisser des traces. Comme nous pouvons le voir à travers le retour de cet enquêté, **E-ENS-21**, à la fois simple et tranchant :

- « *Proposer des professeurs qui nous aident réellement et non pas ceux qui nous critiquent* ».

Derrière cette phrase, il y a peut-être de la lassitude, un sentiment de solitude. L'idée qu'une critique, même justifiée, peut devenir stérile si elle n'est pas portée par une volonté d'aider. Il apparaît clair qu'aux yeux de ce sortant de l'ENS, critiquer et accompagner étaient devenus deux gestes opposés. C'est précisément ce glissement qu'il faut interroger. Quand la critique est perçue comme un verdict, elle perd sa fonction formative.

Tout l'enjeu, ici, est celui de la posture. Le formateur est-il en train de juger, ou de faire grandir ? Est-ce que ses remarques soutiennent, ou referment ? Enfin, les résultats suggèrent que la plupart des formateurs de terrain ont conscience du sérieux que cette question exige ; toutefois, ils montrent aussi, à rebours, que ce n'est pas toujours le cas. Parfois, une critique mal accompagnée peut laisser un arrière-goût d'abandon.

14) Le professeur d'application ne fait pas de réels débriefings après la leçon.

Tableau 4. 14 : Si le professeur d'application effectue des débriefings post-leçons

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Sortants de l'ENS	34,5%	46%	17,2%	2,3%	100%

63,2% des sortants de l'ENS affirment que le professeur d'application ne mène pas de véritables débriefings après les leçons. Une observation plutôt déroutante, sachant que ces moments clés sont censés être le cœur battant de la formation en alternance. Ils représentent un espace de retour, de mise à distance, où le stagiaire apprend à penser ce qu'il a fait, à poser des mots sur ses intuitions, ses hésitations, ses maladresses parfois.

Le débriefing est le lieu privilégié de la réflexion véritable, ouvrant la voie à des perceptions plus abouties, rationnelles, permettant de comprendre le comment on agit, le pourquoi on a choisi telle entrée plutôt qu'une autre, le comment la classe a réagi, ce qui a échappé, ce qui a tenu. Cette phase donne l'occasion au stagiaire pour se poser en vue de parfaire et affiner ses connaissances du métier. Sans quoi, le futur enseignant se retrouve face à son expérience sans outil pour la lire.

La littérature est claire là-dessus. Schön (1994) l'avait déjà souligné : sans retour réfléchi, l'action reste aveugle. Plus récemment, Wittorski, repris dans Paquay et *al*. (2012), insiste sur l'importance d'un accompagnement qui ne se contente pas d'observer, mais qui aide à transformer le vécu en matière à penser. À défaut, ce que l'on appelle « alternance » devient un simple passage sur le terrain, sans véritable élaboration.

Il est possible que certains professeurs d'application manquent d'outils ou de temps. Peut-être n'ont-ils pas été préparés à mener ces entretiens ; peut-être les conçoivent-ils comme secondaires. Mais dans ce cas, c'est tout un pan de la formation qui passe à côté de son rôle. Le retour post-séance, s'il n'existe pas, ou s'il reste approximatif, prive l'étudiant de ce moment où il pourrait apprendre à regarder son métier autrement que dans l'action brute.

Les chiffres ci-dessus ne disent pas que les débriefings sont absents partout. Ils disent que la conduite de ces moments n'est pas garantie. Et c'est déjà une faille.

15) Le tuteur et le professeur d'application veillent à suivre individuellement les étudiants-professeurs dont ils ont la charge.

Tableau 4. 15 : Suivi individuel assuré par le tuteur et le professeur d'application

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Total
Sortants de l'ENS	40,2%	36,8%	21,8	1,1%	100%

Les résultats révèlent un constat sans ambiguïté : le suivi individuel n'est pas garanti. En dépit des prescriptions théoriques du dispositif, il s'avère que l'accompagnement individualisé ne s'est pas effectué selon 40% des sortants de l'ENS.

Un tel manquement dans le processus d'acculturation professionnelle peut être à l'origine d'effets délétères. Le suivi personnalisé n'est pas un confort. Il constitue la condition minimale pour que l'alternance fonctionne comme un espace de formation, et pas simplement comme un stage d'observation prolongé. Sans repères fixes, sans interlocuteur clairement identifié, le stagiaire avance seul ou, pire, s'adapte à une organisation qu'il ne comprend pas.

Ce que les chiffres suggèrent, c'est une dilution des responsabilités. La définition des tâches et la supervision, dans le sens d'accompagnement et non celui de la surveillance, semblent ne pas avoir fait l'objet d'une réflexion collective. Il y a là un effet de morcellement déjà relevé par Desjardins et *al*. (2012), qui soulignaient la difficulté à instaurer un pilotage partagé de l'accompagnement. À défaut de coordination réelle, le stagiaire se retrouve placé entre deux pignons qui tournent chacun de leur côté, sans jamais s'engrener ; soit un point d'articulation entre des professionnels qui interviennent, mais rarement ensemble, ni avec des rôles concertés (Boutet & Pharand, 2008).

Il va sans dire que cette fragmentation a un prix. En l'absence de régularité dans le suivi, de mise en relation entre les temps vécus, de retour individualisé, l'étudiant-professeur peine à construire une trajectoire. En conséquence, il accumule des séquences, parfois intéressantes, mais sans fil conducteur. Ce qu'il vit alors n'est plus une formation, mais une suite d'expériences, à charge pour lui de leur donner un sens.

Ces résultats rappellent donc que l'alternance ne tient pas par sa structure, mais par l'engagement de ceux qui la font vivre. Et que cet engagement, quand il se disperse, finit par manquer là où il est le plus nécessaire : au plus près du stagiaire.

16) Durant le stage d'observation, l'étudiant-professeur remplit passivement des grilles d'observation et ignore ce qu'il est censé observer.

Tableau 4. 16 : Retours sur le stage d'observation. Implication du stagiaire et clarté des objectifs

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	53,7%	36,6%	4,9%	4,9%	100%
Sortants de l'ENS	54%	27,6	18,4%	/	100%

Les résultats de ce tableau révèlent une situation ambivalente. Une majorité relative de répondants rejette l'idée d'un stage purement passif, 53,7% chez les formateurs ENS et 54% chez les sortants, mais les pourcentages de désaccord restent fragiles. Autrement dit, une part importante des acteurs, près de la moitié dans les deux groupes, reconnaît au moins partiellement que l'étudiant-professeur observe sans vraiment savoir ce qu'il cherche à comprendre. Et c'est bien là que le problème commence.

Observer n'a rien d'évident. Cela suppose un regard orienté, guidé, soutenu par des repères. En l'absence d'objectifs clairs, la grille devient un simple formulaire. Le stagiaire note, coche, décrit, sans toujours saisir ce qu'il est censé reconstruire. On croit lui donner un outil, mais sans préparation, ce n'est qu'un cadre vide.

Plusieurs retours d'expérience, dans nos données comme dans les études de Senouci et Benghabrit (2014), vont dans le même sens : les étudiants observent, oui, mais à distance, sans clé de lecture, sans mise en mots de ce qu'ils voient. Le formateur académique est rarement là. Le professeur d'application, lui, n'a pas toujours les moyens ou le réflexe de construire ce moment. Résultat, l'étudiant se retrouve seul face à une scène professionnelle qu'il ne sait pas encore décrypter.

Il faut aussi noter les 4,9% de non-réponse chez les formateurs qui sont rarement insignifiants dans un tel contexte. Cela peut traduire un malaise, un doute, ou un angle mort que certains préfèrent contourner. Peut-être parce que le stage d'observation est perçu comme secondaire. Peut-être parce qu'il n'a jamais été pensé autrement que comme une première étape, vaguement préparatoire. Or, nous le savons et plusieurs auteurs le rappellent (Altet, 2012a ; Wittorski dans Paquay et *al.*, 2012) : apprendre à observer, c'est apprendre à enseigner, autrement.

Les lacunes signalées il y a plus de dix ans par Senouci et Benghabrit (2014) n'ont visiblement pas été comblées. Leur étude dénonçait déjà l'absence de formation au regard analytique et

la faiblesse du tutorat sur cette première phase. C'est donc moins un constat nouveau qu'un constat qui perdure.

Et dans cette persistance, c'est l'étudiant qui paie le prix de l'indétermination. Il observe, mais ignore pour qui ou pour quoi. Et ce que l'on appelle formation par l'alternance devient alors une alternance sans transformation.

17) Durant le stage intégré, l'étudiant-professeur est rarement sollicité pour participer à la conception d'un cours, à le dispenser.

Tableau 4. 17 : Implication du stagiaire dans la conception et la conduite de cours durant le stage intégré

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses invalides	Total
Formateurs des ENS	63,4%	24,4%	9,8%	2,4%	100%
Sortants de l'ENS	56,3%	29,9%	13,8%	/	100%

Un peu plus de la moitié des formateurs ENS (63,4%) affirme que les stagiaires ne sont pas laissés à l'écart lorsqu'il s'agit de concevoir et de dispenser un cours. Les sortants d'ENS ne sont pas loin derrière, avec 56,3% qui rejettent également cette idée. Sur le papier, cela suggère une implication réelle des étudiants dans la phase active du stage intégré. Pourtant, un doute subsiste.

Du côté des formateurs, cette proportion élevée invite à la prudence. Car elle entre en contradiction avec plusieurs constats relevés plus tôt dans notre étude : difficulté à assurer un accompagnement suivi, faible présence du formateur académique sur le terrain, cloisonnement entre les acteurs, etc. Il y a là une dissonance. Et c'est précisément ce décalage qui justifie une lecture en termes de biais de confirmation ou de conformité. En l'absence d'un encadrement systématique, déclarer que le stagiaire est bel et bien impliqué peut relever davantage d'une représentation professionnelle attendue que d'un reflet fidèle des pratiques réelles.

Du côté des sortants, la tendance est similaire mais moins marquée, ce qui renforce encore l'hypothèse : ceux qui ont vécu le stage en parlent avec un peu plus de retenue. Cela ne signifie pas que l'implication n'existe pas, mais qu'elle n'est pas toujours construite comme un acte formatif. C'est là que la nuance s'impose.

Concevoir un cours, ce n'est pas simplement écrire quelques lignes sur une fiche. C'est penser une progression, articuler des objectifs, des contenus, et des modalités d'évaluation. C'est se confronter à la logique curriculaire et au réel de la classe. Or, ce que nous avons observé dans notre

enquête, et que les travaux de Fatmi (2020) et de Senouci & Benghabrit (2014) confirment, c'est que cet espace de conception reste souvent peu accompagné, voire laissé à la charge du stagiaire. On attend de lui qu'il propose, mais sans toujours construire avec lui les conditions d'une véritable préparation.

Ce que les données présentées ici laissent entrevoir, ce n'est donc pas une formation pleinement participative, mais une forme d'implication parfois surévaluée. Une délégation sans cadrage, où l'étudiant « participe » sans toujours comprendre ce qu'on attend de lui. L'alternance joue alors son rôle à moitié : elle expose, mais ne construit pas toujours.

18) Le stage bloqué de deux semaines représente la seule période où l'étudiant-professeur est sollicité à participer et à passer à la pratique.

Tableau 4. 18 : Le stage bloqué comme unique période d'implication effective du stagiaire

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	46,3%	39%	12,2%	2,4%	100%
Sortants de l'ENS	26,4%	35,6%	36,8%	1,1%	100%

Ici, le clivage entre les deux groupes est notable. Tandis que près de la moitié des formateurs ENS (46,3%) réfute l'idée selon laquelle le stage bloqué serait l'unique moment de pratique, les sortants, eux, valident massivement (72,4%) cette affirmation. À leurs yeux, ces deux semaines représentent le cœur, sinon l'essentiel, de l'expérience de terrain.

Mais ce que cela révèle surtout, c'est un décalage entre discours institutionnel et vécu du métier en formation. Les formateurs, en affirmant que la pratique ne se limite pas au stage bloqué, semblent renvoyer à un scénario idéal. Celui d'un dispositif où les différentes phases du stage s'enchaînent, où le stagiaire est peu à peu accompagné, préparé, immergé. Ce que les autres résultats de notre enquête ne confirment pas. Ni les réponses concernant l'observation, ni celles sur le tutorat, ni celles sur la coformation ne donnent à voir une progression construite. Difficile, dans ces conditions, de ne pas y voir un biais de conformité : une volonté de défendre, même inconsciemment, la cohérence d'un modèle que l'on sait pourtant lacunaire sur ce point.

Les sortants, eux, parlent autrement. Ils se fondent sur ce qu'ils ont traversé ; ce qu'ils racontent, c'est que tout se joue, ou presque, en deux semaines. L'un d'eux, **E-ENS-37**, évoque un passage brutal à la réalité du métier, l'autre souligne l'écart entre les exigences qu'on leur impose

en situation réelle et le peu de temps qu'on leur laisse pour s'y préparer. Ce stage bloqué, pour beaucoup, est à la fois une opportunité et une course contre la montre.

À cette voix s'ajoute celle d'un **F-ENS-12** qui affirme : *« Le stage, certes, tend à optimiser la formation, mais c'est en forgeant qu'on devient forgeron. »* Derrière la formule proverbiale, une vision implicite du métier se dessine. Le stage n'est pas conçu ici comme un temps d'analyse ou d'explicitation des pratiques, mais comme une immersion directe, presque brute.

C'est là qu'apparaît le vrai problème. L'utilité du stage bloqué n'est pas remise en cause mais sa conception même, il arrive trop seul, trop tard, trop comprimé. Il concentre toute l'expérience de terrain, comme si l'on cherchait à faire tenir l'apprentissage d'un métier en quelques jours. Une alternance efficace suppose au contraire un accompagnement étalé dans le temps, une montée progressive, des retours réguliers entre théorie et pratique. C'est ce que rappellent Altet (2012a) et Paquay (2012) lorsqu'ils insistent sur la nécessité d'une formation articulée, plutôt que juxtaposée. Gervais (2008), quant à lui, souligne que c'est dans la régularité des interactions formatrices que se joue la professionnalisation réelle.

Ici, rien de tout cela. Ce que décrivent les sortants, ce sont des conditions de stage condensées, où l'on est jeté dans la classe avec pour seul bagage quelques séances préparées dans l'urgence, et très peu d'accompagnement après coup. Le sentiment de ne pas avoir eu le temps de s'approprier les gestes professionnels revient souvent, et il est révélateur d'une alternance qui reste, au fond, fragmentée.

Si ce stage bloqué est vécu comme une exception, c'est bien que l'ordinaire de la formation se joue ailleurs, ou plutôt, ne se joue pas vraiment. C'est cette impression d'un modèle à l'envers, où l'essentiel est relégué à la marge, qui transparaît dans ces réponses.

19) Durant les stages pratiques, l'étudiant-professeur est livré à lui-même jusqu'au stage bloqué de deux semaines.

Tableau 4. 19 : Si le stagiaire est livré à lui-même jusqu'à la phase du stage bloqué

Public cible	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Réponses manquantes	Total
Formateurs des ENS	68,3%	19,5%	7,3%	4,9%	100%
Sortants de l'ENS	18,4%	57,5%	24,1%	/	100%

Le tableau affiche une répartition de réponses éclatée. Tandis que plus des deux tiers des formateurs ENS rejettent l'idée que l'étudiant-professeur soit livré à lui-même durant les stages (68,3% de désaccord), les sortants affirment massivement l'inverse, à plus de 80%. Cette opposition, déjà observée dans d'autres tableaux, atteint ici son point culminant.

Nous retrouvons dans ces réponses une forme déjà identifiée de biais de confirmation du côté des formateurs. La situation est telle que nous ne pouvons parler d'une simple divergence d'opinions. Nous assistons plutôt à un cas typique de validation d'un parcours. Manifestement, nier que l'étudiant-professeur est livré à lui-même relève davantage d'un réflexe de protection de l'institution dans laquelle ils évoluent que d'un constat lucide fondé sur un agir professionnel. Pour sûr, les résultats précédents, ainsi que les recherches qui y sont évoquées, ont révélé des dysfonctionnements et des lacunes en termes de suivi individualisé effectif, de coformation concertée entre les membres de la triade et d'un engagement assumé par les tuteurs.

En revanche, les sortants, quant à eux, s'expriment ici sans ambages. Certains ont jugé opportun de s'exprimer dans leurs propres mots, en voici des extraits :

E-ENS-36 : « *le stage que nous avons fait n'a abouti à rien, c'était insuffisant et on n'a pas bien été formés* ». Cet enquêté remet en cause l'aspect même qui permet de dire de la formation dispensée au sein de l'ENS qu'elle est professionnalisante, le stage.

À cela s'ajoute également le discours d'un autre diplômé de l'ENS, qui lui, reproche à la formation le volume accordé au volet pratique, **E-ENS-30** : « […] *consacrer un mois de stage bloqué reste toujours insuffisant pour un stagiaire. Il convient de signaler que le normalien est censé se familiariser avec son métier dès le début de la formation ne serait-ce qu'avec l'observation. Le dernier semestre de la formation doit être consacré uniquement à la pratique.* »

Ces propos, bien que durs, ne font que confirmer ce que les chiffres laissaient déjà deviner : une formation morcelée, dans laquelle les phases pratiques manquent d'articulation, d'objectifs clairs et de régulation conjointe. Pourtant, c'est dans la confrontation régulière à des situations authentiques, analysées avec un regard outillé, que peut se construire une véritable professionnalité (Gervais, 2008). Or, ici, la pratique est perçue comme un saut dans le vide, précédé d'une longue période d'observation passive, puis précipitée dans deux semaines de stage concentré. L'absence de repères, de médiation, et surtout de continuité rend le processus d'apprentissage instable et, pour certains, inefficace.

Le sentiment d'abandon exprimé dans les témoignages, loin d'être marginal, fait écho à l'ensemble des failles pointées tout au long de cette série d'items : des rôles disjoints, une triangulation peu opérante, et une implication variable selon les acteurs. L'idée que le stagiaire doive *« se débrouiller seul jusqu'au moment du stage bloqué »* apparaît alors comme le symptôme d'un défaut structurel, non d'une anomalie ponctuelle.

Cette séquence d'items, centrée sur les acteurs des ENS, se referme sur une impression difficile à ignorer : celle d'une alternance incomplète, inégalement portée, et trop souvent subie par les stagiaires.

À présent, c'est au tour des enseignants universitaires de nous renseigner sur l'éventuelle présence d'un volet pratique dans le curriculum de la licence LMD.

- **Enseignants universitaires**

1) Les étudiants inscrits dans ce type de formation, effectuent-ils des stages pratiques sur le terrain ?

Tableau 4. 20 : Si la licence LMD propose des stages pratiques durant la formation

Oui	Non
14,3%	85,7%

Les résultats parlent d'eux-mêmes : plus de 85% des enseignants universitaires interrogés déclarent que les étudiants de licence n'effectuent aucun stage pratique sur le terrain. Le chiffre est massif et ne fait que confirmer ce que l'analyse documentaire a déjà révélé : le curriculum universitaire, dans sa version actuelle, ne prévoit aucune forme d'alternance ou de contact direct avec la réalité du métier.

Afin d'affiner plus notre analyse, une mise en contraste avec les résultats des formés dans les Écoles Normales Supérieures est requise. Ces derniers, même s'ils ont émis des critiques vis-à-vis du dispositif d'alternance expérimenté, ont, pour tout le moins, eu l'avantage de profiter d'une première immersion dans le métier. Quand bien même cela n'aurait pas suffi à en faire des professionnels aguerris, cette expérience leur a laissé quelques repères. Les licenciés, eux, n'ont rien de tout cela. Concrètement, ils effectuent leur entrée dans le métier sans avoir eu l'occasion d'observer réellement les pratiques enseignantes, ne serait-ce que de flirter avec une prise de classe, d'échouer, de comprendre et d'apprendre de leurs erreurs. L'image qui s'en dégage est celle d'une prise de poste à froid, sans préparation ni accompagnement. Une transition sans sas de

décompression entre une formation académique et une réalité professionnelle avec son lot de tensions. Les titulaires d'une licence en langue française découvrent de manière frontale le métier, forcés parfois même à improviser leurs premiers gestes professionnels.

Une réalité qui va à rebours des recommandations de la littérature, notamment celles de Paquay, Gervais, Perrenoud ou Altet qui s'accordent tous à proclamer haut et fort que la préparation au métier d'enseignant ne s'effectue pas sans mise en situation, sans articulation entre savoirs et terrain, sans temps de rétroaction. Il va sans dire qu'un cursus purement académique laisse les étudiants désarmés devant la complexité du métier, qui plus est, dans un système où ces profils sont les plus nombreux (voir Fig. 2. 19), les effets se répercutent à l'échelle de l'ensemble du corps enseignant.

- **PEM**

1) Avez-vous effectué des stages-pratiques durant votre formation initiale ?

Tableau 4. 21 : Si les PEM ont effectué des stages-pratiques durant leur formation intiale

Oui	Non
52,7%	47,3%

La répartition est presque équilibrée : 52,7% des PEM déclarent avoir effectué des stages pratiques durant leur formation initiale, contre 47,3% qui répondent par la négative. Derrière cette répartition binaire, une réalité moins nette se dessine. Ce n'est pas simplement la présence ou l'absence du stage qui est en jeu, mais ce qu'il représente : une formation homogène, pensée, organisée ? Ou un parcours aux logiques discontinues, tributaires du lieu de formation, du mode de recrutement ou du contexte d'affectation ?

Si nous mettons ces chiffres en perspective avec les résultats précédents concernant les enseignants universitaires, un fil se tend. Chez ces derniers, l'absence de stage était quasi totale. En revanche, ici, elle persiste, mais à un degré moindre. Certains PEM ont donc pu accéder à un contact minimal avec le terrain. Nous pourrions y voir une certaine avancée, mais celle-ci est à relativiser : elle est partielle ou inégalement répartie.

Ce constat révèle une autre forme de rupture. Il existe, parmi les PEM, des trajectoires qui ne relèvent ni d'un cursus professionnalisant structuré comme celui des ENS, ni d'un parcours universitaire purement académique. Nous sommes dans un entre-deux, une zone grise de la formation. Ceux qui ont pu observer, intervenir, participer à un stage le doivent rarement à une

volonté institutionnelle clairement exprimée, mais souvent à des circonstances, à des dispositifs *ad hoc*, à une formation partiellement adaptée.

Cela produit un corps enseignant hétérogène, dans lequel certains débutent avec quelques repères construits en amont, tandis que d'autres découvrent le métier directement dans la classe, devant les élèves, sans un pare-chocs d'entrée. L'idée d'un apprentissage progressif, préparé, encadré reste, pour beaucoup, une expérience manquée.

Et lorsque la moitié d'un corps professionnel avance ainsi, à l'aveugle ou à tâtons, ce n'est pas seulement la formation qui est à interroger, mais bien le système qui l'a rendue possible.

2) Si oui, ces stages vous ont-ils suffisamment préparés aux réalités du terrain ?

Tableau 4. 22 : Retours des PEM sur l'efficacité des stages

Oui	Non
48,7%	51,3%

Cette question conditionnelle ne concerne qu'un sous-ensemble des PEM interrogés : les 52,7% qui, dans la question précédente, avaient déclaré avoir effectué un stage durant leur formation initiale. Parmi eux, une autre ligne de fracture apparaît. À peine la moitié, 48,7%, considèrent que ce stage les a réellement préparés aux réalités du terrain. L'autre moitié, légèrement plus nombreuse (51,3%), juge l'expérience insuffisante.

Ce n'est donc pas seulement l'accès au terrain qui est inégal : c'est l'impact même du stage, son efficacité formatrice, qui reste contestée. Nous ne sommes plus ici dans une opposition entre formés et non formés, mais dans un constat plus nuancé, presque plus inquiétant encore, car même lorsque l'occasion d'un stage a été donnée, elle ne semble pas toujours avoir rempli sa fonction.

Ces chiffres confirment ce que de nombreux travaux suggèrent déjà : un stage n'est pas un gage en soi. Sa portée et son efficience sont ébranlées s'il n'est ni pensé, ni accompagné, ni articulé à un véritable projet de formation (Perrenoud, 1998a). Loin de représenter un tremplin, il devient un simple passage, parfois mal défini, souvent peu exploité. L'observation se réduit alors à une formalité, la pratique à une tentative isolée, et l'expérience n'accroche rien de durable.

Dans cette optique, les PEM se retrouvent dans une posture comparable à celle des enseignants universitaires évoqués précédemment : une entrée dans le métier sans balises solides, ou avec des repères trop vagues pour être réellement utiles. La formation initiale semble avoir ouvert une porte sur le terrain, mais sans y installer de véritable itinéraire.

Ce tableau ne remet pas en cause le principe du stage. Il met plutôt en lumière le coût d'un stage mal conçu, mal encadré, ou laissé à l'improvisation. Il rappelle aussi que la présence sur le terrain ne suffit pas ; il faut que celle-ci fasse sens, qu'elle s'inscrive dans une démarche lisible, progressive, soutenue. Faute de quoi, les stagiaires s'y engagent sans être suffisamment outillés, sans lecture, parfois sans retour ; par voie de conséquence, ils ressortent de cette expérience comme ils y sont entrés, seuls.

Nous avons, désormais, démontré que le stage pratique est un véritable levier de la professionnalité et non un accessoire ou une formalité coercitive en guise d'une validation de fin de parcours. « La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception », pour reprendre, ici et à juste titre, les propos de Philippe Perrenoud (1998a) ; dans cette optique, le stage en est une partie intégrante et une partie fondamentale.

Malgré tout, notre étude empirique de cette facette de la formation initiale a mis en évidence que le stage, ou la formation en alternance, est loin de remplir pleinement sa fonction. Les dysfonctionnements structurels, l'absence de concertation entre les intervenants impliqués dans le dispositif, le volume horaire insignifiant accordé au volet pratique nous ont permis de constater que l'entrée dans le métier souvent abrupte, marquée tantôt par l'absence de préparation concrète, tantôt par des stages trop courts ou insuffisamment exploitables. Qu'ils soient issus des ENS, de la formation universitaire ou d'un autre canal, nombre d'enseignants débutants évoquent une confrontation brutale aux exigences du terrain, rarement précédée d'un accompagnement solide.

Or, c'est précisément à ce moment critique de la prise de fonction que se joue une grande part de l'installation professionnelle, non seulement en termes de posture, mais aussi de stabilité, d'engagement et de développement. L'enjeu ne relève donc plus uniquement de la formation initiale, mais bien de ce qui vient après : les premiers pas dans la réalité du métier, et la manière dont ils sont ou non soutenus.

À présent, le parcours formatif n'est pas encore terminé, une autre étape attend les fraichement diplômés et désirant exercer la profession enseignante, celle de réussir leur entrée dans le métier et leur insertion professionnelle. C'est ce à quoi va être consacrée notre seconde partie du chapitre : explorer cette période charnière, celle de l'accompagnement, ou de son absence, lors des premiers mois d'exercice. Elle interroge les formes que peut prendre ce soutien, les attentes qu'il suscite, les acteurs qui y sont associés, mais aussi les lacunes qu'y perçoivent les enseignants néophytes.

4.9 L'entrée dans le métier : enjeux et implications

Entrer dans le métier d'enseignant ne se résume pas à un changement de statut. C'est une rupture, parfois brutale, où les certitudes se dérobent, où les images construites pendant la formation se heurtent à une réalité beaucoup plus dense. Le jeune enseignant, à peine installé, découvre que sa maîtrise des contenus ne suffit pas. On ne lui demande pas seulement de savoir, mais d'agir, de gérer, de faire face. Il lui faut avant tout « construire sa propre légitimité et sa propre autorité devant des adolescents pas toujours conciliants » (Ria, 2010, p. 1). L'autorité ne se décrète pas, elle se bâtit, souvent dans l'urgence. Enseigner, ici, signifie tenir la parole, tenir la classe, tenir bon.

Dans bien des cas, les premiers pas se font dans des conditions particulièrement exigeantes. Deprit, Bernal Gonzalez, Collonval et Van Nieuwenhoven (2019) notent que les nouveaux venus sont souvent affectés dans des établissements où « ils doivent gérer la complexité des tâches et les responsabilités multiples qui leur incombent » (p. 48). Ce n'est pas une pente douce, c'est une mise à l'épreuve. On attend d'eux une efficacité immédiate, alors qu'ils découvrent à peine ce que signifie faire cours au quotidien. Tout repose sur leur capacité à encaisser, à improviser, à ajuster. Gérer la classe, contenir les débordements, anticiper l'inattendu, etc., tout cela s'apprend sur le vif. Ce n'est plus une simulation, c'est le réel, dans toute sa complexité.

Cette réalité, elle ne se contente pas de bousculer les gestes. Elle ébranle aussi les repères internes. Périer (2014) parle à juste titre d'une « épreuve de soi », parce que ce moment révèle des écarts qu'on ne soupçonnait pas. L'écart entre l'idéal qu'on s'était forgé du métier, et ce qu'on arrive concrètement à faire. L'écart entre les outils théoriques acquis, et la résistance du terrain. L'écart entre le regard que l'on porte sur soi, et celui que renvoie la classe. Cette tension n'est pas toujours formulée, mais elle travaille, si bien qu'elle laisse place à un sentiment implicite d'insuffisance, parfois même de disqualification silencieuse.

Lecomte (2010) le traduit de manière saisissante : l'enseignant en début de carrière se retrouve dans une situation où « l'univers familier [devient] tout à coup étrange et impénétrable » (p. 94). Ce passage de l'autre côté du miroir, ce changement de posture, n'est pas anodin. Passer de l'étudiant à l'enseignant, c'est perdre une forme de protection. C'est entrer dans une fonction sans rituel, sans repère clair, sans relais symbolique. Cette confusion des rôles et des postures renforce les écarts déjà perceptibles entre les attentes idéalisées et les réalités du terrain. Cette absence de détermination, si elle n'est pas accompagnée, devient pesante. Elle brouille la relation à soi, à l'institution, à la classe.

Loin d'être une simple étape vers la titularisation, l'entrée dans le métier constitue donc un moment charnière, où tout peut vaciller. Plusieurs recherches convergent pour rappeler qu'elle engage, dès les premiers mois, une dynamique de structuration professionnelle. Cette phase est bien plus qu'un passage obligé : elle pose les bases de la professionnalité émergente, car les gestes, les attitudes et les postures qui s'y installent tendent à se fixer durablement.

4.10 Pourquoi un dispositif d'accompagnement est-il nécessaire ?

Les enseignants nouvellement recrutés pensaient en avoir fini avec le plus difficile, le concours, les dossiers, les stages, les entretiens, les affectations. L'entrée en fonction révèle une réalité du métier morcelée, rarement appréhendée dans sa globalité au cours de la formation initiale. Ils n'ont pas de temps pour s'installer ni de pause. Dès le départ, tout s'enclenche : faire classe, gérer, anticiper, improviser, encadrer, corriger, se positionner. La mise à l'épreuve est alors immédiate.

À l'évidence, réussir un concours ne suffit pas à fonder une identité professionnelle ; il manque ce passage rituel, un vrai tournant, où l'on cesse d'être formé pour devenir responsable (Lecomte, 2010). À défaut, chacun se débrouille avec ce qu'il a, ce qu'il croit savoir, ce qu'il perçoit du métier. L'entrée dans la profession reste incertaine, mal établie, presque non formalisée. Et en l'absence de membre de la triade pour délimiter un peu le terrain, le doute qui s'installe donne lieu à l'« isolement, peur et détresse » (*ibid.*, p. 99). Ce sont des situations concrètes, des silences dans les salles des maîtres, des tensions qu'on n'ose pas nommer, en particulier quand on n'a personne vers qui se tourner.

Le quotidien n'arrange rien. Ce ne sont pas de grandes crises, mais une succession de petits moments où l'on vacille à savoir : une classe qui s'agite, une consigne qui passe mal, une remarque d'un collègue ou un élève qui résiste. Périer (2014) parle alors d'un « sentiment de vulnérabilité professionnelle » (p. 17), loin d'être un passage à vide, c'est une faille plus profonde, nourrie par ce décalage constant entre ce qu'on attend de vous et ce qu'on parvient à faire. L'enseignant débutant peut agir, bien sûr, inventer ou ajuster, mais faute de soutien, cette tension finit par peser. Et quand elle s'installe, elle use et peut même isoler, replier, faire taire.

C'est dans ce contexte que Vivegnis (2020) remet l'accompagnement au centre, pas comme une option de confort, mais comme une nécessité. Le mentorat, dans ses formes variées, est là pour prévenir les effets délétères, éviter que le doute ne se fige, que la solitude ne gagne. Cependant, l'auteure met aussi en garde, accompagner, ce n'est pas formater, ce n'est pas non plus reproduire. Mal pensé, un dispositif peut brider plus qu'il ne soutient. Ainsi, le véritable enjeu n'est pas seulement de mettre en place un accompagnement, mais de penser ses finalités, ses modalités, sa

posture. Faute de quoi, on court le risque d'institutionnaliser une forme de surveillance déguisée, là où il faudrait ouvrir un espace de respiration.

Cette mise en garde est, de surcroît, réitérée par Deprit et ses collègues (2019), lesquels décrivent un métier où les tâches qui s'enchaînent sont « énergivores et semblent sans fin » (p. 56). Sans accompagnement adéquat, les enseignants débutants s'enfoncent dans une spirale d'adaptation permanente, sans jamais trouver d'appui stable. Ce constat renforce une idée simple : accompagner ne relève pas du confort, mais de la nécessité. Il ne s'agit pas d'ajouter un pan pédagogique au dispositif, mais de mettre en place une structure qui préserve, soutienne, et permette de durer.

Dès lors, l'importance de cette mission a été reconnue au niveau institutionnel, comme le rappelle De Paor (2023), en évoquant le rôle des conseillers pédagogiques de circonscription. En France, leur mission principale est « l'assistance et le suivi des enseignants débutants » (p. 2). Mais là encore, une difficulté systémique émerge : celle de conjuguer les fonctions de conseil et d'évaluation sans nuire à la confiance nécessaire à toute relation d'accompagnement. Car comment être à la fois celui qui aide à progresser, et celui qui juge ? Cette tension, déjà mise en lumière par Perez-Roux (cité dans *ibid.*, p. 3), illustre les ambiguïtés persistantes du cadre actuel.

En somme, ce qui ressort de l'ensemble des analyses, c'est que l'absence d'un dispositif pensé, cohérent et respectueux des besoins du débutant, constitue moins une lacune qu'un facteur actif de fragilisation. L'accompagnement n'est pas une option parmi d'autres. Il est, à bien des égards, une condition de possibilité pour que l'entrée dans le métier ne soit pas une épreuve de survie, mais un véritable temps de construction.

4.11 Quelle conception pour un dispositif d'accompagnement efficace et efficient ?

Accompagner ne signifie pas assister. C'est là sans doute l'un des malentendus les plus tenaces autour de cette notion, souvent réduite à un appui ponctuel, voire à un simple rôle de tutelle. Mais lorsqu'on observe de plus près ce que les travaux récents en disent, une autre perspective se dessine, plus exigeante, plus fine. Celle d'un accompagnement qui ne transmet pas des recettes toutes faites, mais qui ouvre un espace d'analyse, de distance et d'exploration partagée.

D'aucuns insistent à ce titre sur la nécessité d'une approche située, relationnelle et non prescriptive. L'accompagnateur ne propose pas un itinéraire unique, il aide le novice à nommer ses repères, à construire ses choix dans un contexte en constante mouvance (Vivegnis, 2020). La

compétence, ici, ne s'enseigne pas, elle se construit dans l'interaction. Le mentor doit alors savoir faire avec, dans un ajustement constant aux besoins, aux hésitations, au contexte.

Par ailleurs, Ria (2010), quant à lui, propose une autre manière d'aborder la question, à travers ce qu'il nomme une formation « au fil de l'eau », fondée sur des situations réelles, captées dans l'activité même du jeune enseignant. Ce modèle repose sur trois piliers : la **responsabilisation** du débutant dans le choix de ses objets de travail, l'**étayage** par l'analyse partagée des gestes professionnels, et la **réintégration** de savoirs issus de la formation initiale, recontextualisés dans l'action. Il ne s'agit donc pas d'encadrer depuis l'extérieur, mais d'intervenir de l'intérieur du vécu professionnel, là où se jouent les vrais dilemmes.

Pour d'autres, l'accent est plutôt sur les principes qui doivent sous-tendre tout dispositif cohérent : la reconnaissance des compétences déjà là, l'appui sur un réseau professionnel, la possibilité d'apprentissages formels et informels, et surtout la prise en compte de l'individualité de chaque enseignant (Deprit et *al.*, 2019). Accompagner, c'est aussi cela : savoir qu'il n'y a pas de parcours standard, pas de trajectoire unique, mais des configurations mouvantes qu'il faut savoir lire, et soutenir sans les enfermer dans un cadre rigide.

Cette idée d'un cadre à la fois modulable et structurant se retrouve également dans l'ouvrage collectif de Jorro, De Ketele, & Merhan (2017). Ce que les auteurs y développent, notamment à travers la notion d'apprentissage en situation de travail, c'est la capacité du dispositif à favoriser à la fois la réflexivité et la régulation de la pratique. Le développement professionnel n'y est jamais conçu comme un prolongement mécanique de la formation initiale, mais comme une reconstruction progressive, portée par des expériences, des tâtonnements, des reformulations. L'accompagnement, dans cette perspective, sert moins à guider qu'à soutenir l'élaboration d'un style professionnel propre.

Enfin, l'article de De Paor (2023) apporte un éclairage décisif : il montre comment un accompagnateur, en l'occurrence un conseiller pédagogique, peut lui-même entrer dans une posture de réflexivité à travers l'analyse de son propre accompagnement. L'auteur mobilise la notion de « compagnonnage réflexif » pour désigner cette relation particulière, faite de proximité et de distance, où le formateur n'a pas de projet pour l'autre, mais l'aide à élaborer le sien. Une posture exigeante, qui suppose une attention constante à l'équilibre de la relation, à la justesse du moment, à la densité de ce qui se joue dans les interstices du dialogue professionnel.

Autrement dit, un accompagnement efficace ne se résume pas à un programme ou à une série d'outils. Il engage une conception du métier, de l'apprentissage et de la relation. Il suppose une

posture fondée sur la reconnaissance, la disponibilité, le tact ; plus important encore, il doit rester ouvert, souple, capable d'accueillir l'imprévu, car c'est souvent là que l'essentiel se passe.

4.12 Les intervenants du dispositif et leurs postures

L'accompagnement n'existe pas en soi ; il ne prend corps que dans une relation. Et cette relation, tout sauf neutre, repose d'abord sur les figures qui la soutiennent, sur les postures qu'elles adoptent, sur la manière dont elles se tiennent, ou pas, à la bonne distance. On aurait tort de croire qu'il suffit de désigner un tuteur ou un référent pour que le soutien advienne. Ce qui compte, ce n'est pas seulement la fonction, mais la façon de l'habiter.

À ce propos, le directeur d'établissement, bien souvent, donne le ton dès les premiers jours. Par son accueil, sa disponibilité, sa capacité à créer un climat de confiance, il peut faciliter l'insertion du novice ou, au contraire, l'alourdir (Deprit et *al.*, 2019). Mais c'est surtout le mentor, ce référent désigné, qui porte la charge principale de l'accompagnement. Cela suppose qu'il ne soit pas cantonné à un rôle formel, et que sa mission s'appuie sur une reconnaissance partagée au sein de l'équipe. À défaut, il devient une figure d'appoint, périphérique, sans réelle prise sur le vécu du débutant.

Tenir ce rôle efficacement requiert, selon Vivegnis (2020), quatre compétences fondamentales de l'accompagnateur : construire une relation de confiance, soutenir le développement de l'identité professionnelle, conduire un entretien réflexif et guider l'apprentissage de la pratique. Ce carré fonctionnel ne dit pas tout, mais il constitue un socle et suppose une capacité constante d'ajustement. De fait, il ne s'agit pas de déployer un protocole ; c'est la relation et son ajustement permanent, qui en constitue le cœur. L'accompagnement est un acte situationnel.

Dans cette logique, plusieurs textes insistent sur l'importance de la posture adoptée par l'intervenant. Il ne s'agit pas de conseiller comme on corrige, ni d'enseigner comme on évalue ; la posture attendue est moins celle de l'expert que celle d'un médiateur ; quelqu'un qui aide à faire émerger du sens, non à l'imposer. Jorro et *al*. (2017) parlent, dans le chapitre 10, d'un rôle de « passeur », capable d'ouvrir des chemins entre les expériences vécues et leur mise en mots, entre la pratique et sa compréhension. Ce passeur n'est pas là pour guider de manière autoritaire, mais pour créer les conditions d'une élaboration autonome. Une posture délicate y compris chez les accompagnateurs expérimentés, car elle appelle à la juste mesure : entre intervention et retrait, l'enjeu reste d'accompagner sans freiner, de soutenir sans envahir (De Paor, 2023). C'est dire qu'adopter l'attitude adéquate est un travail, une tension permanente, jamais définitivement acquise.

Un autre point revient avec insistance dans la littérature, celui de l'importance des pairs. Certains débutants préfèrent s'appuyer sur d'autres enseignants en début de carrière, non pour leur expertise, mais pour leur proximité de vécu. Le partage d'expérience entre pairs, s'il est bien orchestré, peut jouer un rôle puissant de reconnaissance mutuelle, de dédramatisation, de soutien (Lecomte, 2010). Mais là encore, la relation doit être protégée, soustraite aux enjeux d'évaluation, afin de maintenir un espace de confiance.

Car l'un des écueils les plus récurrents tient justement à l'ambiguïté des rôles. Lorsque l'accompagnateur est en même temps évaluateur, comme c'est souvent le cas pour les conseillers pédagogiques, une tension apparaît. De Paor (2023) la nomme clairement : cette dualité entre formation et contrôle place l'intervenant dans une position instable, où la parole peut se figer, la relation se tendre. Pour que l'accompagnement fonctionne, il faut donc clarifier les rôles, protéger les espaces de parole, et veiller à ne pas tout confondre.

On ne saurait donc penser l'accompagnement sans penser ceux qui l'exercent. Non comme des techniciens de la professionnalisation, mais comme des figures d'appui, attentives, souples, capables d'alterner présence et retrait, orientation et écoute. Une posture juste ne s'improvise pas ; elle se travaille, dans la durée, avec humilité et rigueur.

4.13 Modalités et outils d'accompagnement

Le défi d'accompagnement tient autant à la présence qu'à la manière dont elle s'exerce, à quelles conditions, selon quelles modalités, avec quels appuis concrets. En effet, si les principes d'un accompagnement respectueux et ajusté sont largement partagés, leur mise en œuvre demande une architecture plus subtile, où se combinent temps, espaces, formats et supports.

Les auteurs sont nombreux à rappeler qu'un dispositif efficace repose avant tout sur sa pluralité. Deprit et *al*. (2019) évoquent ainsi une diversité de modalités, formelles, informelles, hybrides, qui permettent de répondre à la variété des besoins exprimés ou latents des enseignants débutants. Le mentorat en est une composante, mais il ne suffit pas. D'autres formes de soutien viennent élargir cette démarche : des temps d'échange entre pairs, des analyses de pratiques collectives, des opportunités d'observation mutuelle, et même des dispositifs plus ponctuels comme des « trousses d'accueil » ou des journées d'orientation (*ibid*., p. 51). L'essentiel est de ne pas enfermer l'accompagnement dans une forme unique, figée.

Certaines pratiques ressortent plus fréquemment, car elles semblent produire des effets notables sur le développement professionnel. C'est le cas, par exemple, de l'entretien post-séance,

mis en lumière par plusieurs travaux, dont ceux de De Paor (2023). Mené après l'observation d'une séance de classe, cet entretien devient un espace privilégié pour mettre en mots l'expérience, déplier les gestes, questionner les intentions. Mais sa valeur tient moins à sa structure qu'à la manière dont il est mené. Trop directif, il devient un cours magistral déguisé ; trop vague, il se dilue. Le conseiller pédagogique de circonscription observé dans l'étude de cas évoque lui-même son tiraillement : doit-il proposer des pistes ou laisser l'enseignante les formuler ? Est-il là pour conseiller ou pour faire émerger un questionnement ? Le dispositif ne vaut que par la justesse de la posture.

D'autres outils permettent de soutenir ce travail d'analyse et de distanciation. Dans cette perspective, plusieurs supports mobilisables dans un accompagnement réflexif sont recensés par Jorro et *al.* (2017) : le journal de bord, le portfolio, la biographie professionnelle, le carnet d'apprentissage, mais aussi des méthodes comme l'entretien d'explicitation, les jeux de rôle ou le co-développement professionnel (p. 224). Ces outils, lorsqu'ils sont bien utilisés, ne servent pas à évaluer mais à rendre visible l'activité, à la rendre discutable, partageable, transformable. Ils permettent au débutant de sortir d'un rapport immédiat à l'action pour en saisir les régularités, les tensions, les points d'appui.

Par ailleurs, Ria (2010) propose quant à lui un accompagnement adossé à la captation vidéo de séquences de classe, suivie de phases d'auto-confrontation. Ce type de dispositif, plus exigeant sur le plan logistique, crée un moment *ad hoc* de prise de conscience : revoir ses propres gestes, entendre ses formulations, voir ce que l'on ne voyait pas sur le moment. Mais là encore, l'enjeu n'est pas dans la technologie elle-même. Il est dans l'usage qui en est fait. Une vidéo, si elle est mal accompagnée, peut humilier, rigidifier, ou inhiber. Si elle est bien intégrée dans un processus d'analyse, elle peut au contraire libérer de nouvelles lectures.

Lecomte (2010) insiste à juste titre sur les effets ambigus de certains dispositifs mal pensés. Elle rappelle que l'observation de classe ou l'usage de la vidéo, loin d'être neutres, doivent être préparés, contextualisés, et surtout suivis d'un travail d'élaboration. Sinon, ils risquent d'installer une forme de réification du geste professionnel, où l'on commente l'apparence sans jamais interroger le sens. Le dispositif n'est pas une garantie, c'est une opportunité à condition de rester un outil au service de la construction professionnelle, et non un outil d'évaluation dissimulé.

Enfin, une constante revient : l'importance de la parole partagée. Ce que plusieurs auteurs appellent « analyse de pratiques », « co-explicitation » ou « co-analyse », ce sont avant tout des moments d'échange, où le professionnel en formation devient sujet de sa propre expérience. La co-analyse menée par le CPC dans l'étude de De Paor (2023) en est un bon exemple : en relisant

ses propres entretiens, en discutant avec le chercheur, il découvre ce qu'il avait laissé dans l'ombre, ce qu'il avait dit sans l'entendre, ce qu'il n'avait pas vu dans sa posture.

Ce que ces modalités ont en commun, c'est qu'elles visent toutes à élargir la conscience professionnelle. Accompagner, ce n'est pas seulement proposer des solutions. C'est d'abord créer des espaces où l'on peut penser ce que l'on fait, autrement, à plusieurs, et dans la durée.

4.14 Accompagner pour transformer : entre développement professionnel et intelligence de la pratique

Accompagner un enseignant débutant, ce n'est pas simplement le soutenir ; c'est créer les conditions pour qu'il se transforme. Non pas selon un idéal préfabriqué, mais à partir de sa propre trajectoire, de ses gestes d'essais-erreurs, de ses zones de doute. Il s'agit moins de transmettre une méthode que d'aider l'enseignant néophyte à construire une manière d'agir adaptée à son contexte.

Cette visée transformatrice suppose un accompagnement qui ne se limite ni à la remédiation ni au conseil technique. Il s'agit, plus profondément, d'aider le novice à faire retour sur ce qu'il fait, à construire une intelligibilité de son action, à mettre en tension ses intentions, ses effets, ses représentations. C'est ce que décrit Périer (2014) lorsqu'il parle de la nécessité pour l'enseignant débutant de développer un véritable « savoir-analyser dans l'action » (p. 6). La disjonction qu'il ressent entre le métier imaginé et celui qu'il exerce ne se résorbe pas par des injonctions, mais par un travail d'élucidation souvent long, parfois inconfortable, mais nécessaire.

Plusieurs dispositifs décrits dans la recherche scientifique s'inscrivent dans cette logique de transformation par la réflexivité. C'est le cas du programme de formation expérimenté par Luc Ria, qui articule captation vidéo, autoconfrontation, et analyse collective. Ce que ces modalités permettent, c'est d'ouvrir un espace de visibilité sur l'activité professionnelle : « ces confrontations [vidéo] l'ont aidée à formuler des pistes de transformation de sa propre activité professionnelle » (Ria, 2010, p. 5). L'objectif n'est pas ici de corriger un geste fautif, mais de comprendre pourquoi il s'est installé, ce qu'il révèle du rapport au métier, et comment il peut évoluer. Le geste devient un objet de pensée.

La même logique traverse l'article de De Paor (2023), où l'on voit un conseiller pédagogique prendre conscience, par la co-analyse de ses propres pratiques d'accompagnement, des effets parfois contre-productifs de ses interventions. L'exercice réflexif ne transforme pas seulement l'enseignant débutant ; il travaille aussi celui qui accompagne. Le développement professionnel apparaît alors comme un processus partagé, interactif, où chacun réajuste sa posture en fonction de l'autre, en fonction du contexte, en fonction du moment.

Dans l'ouvrage *Les apprentissages professionnels accompagnés* (2017), cette perspective est prolongée par une réflexion sur le style professionnel. L'enseignant débutant, disent les auteurs, ne se contente pas d'appliquer ce qu'on lui a appris : il « développe de nouveaux gestes professionnels » et « se forge progressivement […] un style professionnel propre » (p. 180). L'accompagnement joue ici un rôle décisif : il ne s'agit pas d'un formatage, mais d'un étayage, d'un accompagnement dans le tâtonnement, l'invention, l'appropriation. Accompagner, dans ce sens, c'est offrir un espace pour expérimenter, rater, ajuster, sans crainte d'être jugé.

Le développement professionnel ne peut donc être pensé comme une montée linéaire en compétence. Il est fait de replis, de déclics, de résistances parfois. Il suppose une disponibilité à se laisser déplacer, mais aussi des conditions symboliques et institutionnelles pour que ces déplacements soient possibles. Il ne s'agit pas seulement de « révéler ce qui fait obstacle », mais aussi de « nourrir le groupe » par les ressources singulières que chacun apporte (Deprit et *al.*, p. 59). L'accompagnement ne produit pas qu'un enseignant plus compétent : il contribue à tisser un collectif, à inscrire le débutant dans une communauté professionnelle qui lui donne prise sur le métier.

Dans cette optique, accompagner, c'est ouvrir des marges de manœuvre. C'est faire en sorte que le jeune enseignant ne se sente plus contraint par la conformité ou l'incertitude, mais qu'il commence à entrevoir des possibles, à inventer ses propres formes d'autorité, de rapport au savoir, de gestion du vivant de la classe. C'est l'aider à penser ce qu'il fait, à faire ce qu'il pense, et à devenir peu à peu un professionnel réflexif, c'est-à-dire capable de se transformer en transformant sa pratique.

4.15 Les premiers pas de l'enseignant néophyte dans l'enseignement fondamental algérien

En ce qui a trait à l'accompagnement des enseignants novices dans le contexte algérien, nos recherches sur le sujet ont révélé une réalité pour le moins surprenante : un ratio quasi inexistant de productions scientifiques nationales sur la question ; de même pour les textes réglementaires. En effet, l'insertion professionnelle et l'accompagnement des enseignants nouvellement recrutés semblent ne pas avoir bénéficiés du même degré d'attention que les dispositifs de formation initiale, lesquels étaient légiférés par des lois, des ordonnances, des décrets, des arrêtés, etc.

Cela étant, il faut attendre l'année scolaire 2014/15 pour que le ministère de l'Éducation nationale prenne les devants en chargeant l'Inspection Générale de la Pédagogie de la mise au point de documents officiels pour encadrer l'insertion et l'accompagnement des débutants dans l'enseignement. La première version, intitulée « *Fiches d'accompagnement du professeur*

stagiaire », publiée en 2014, propose une structuration en quinze (15) séances de la démarche d'accompagnement ; la deuxième mouture, datée de 2020, a pour titre « *Accompagnement de l'enseignant stagiaire. Guide du professeur accompagnateur* » constitue une version argumentée, plus étoffée sur le plan éditorial, mais sous-tendue par la même logique séquentielle. Toutes deux visent, du moins sur le papier, à fournir un cadre formel de *coaching* pour le stagiaire durant sa première année d'exercice. Il est à noter qu'il s'agit d'une année probatoire au terme de laquelle sa titularisation pourra être prononcée. Au premier abord, cette tentative réitérée revêt une volonté de normalisation du dispositif. Toutefois, en examinant de plus près les contenus, une réalité bien plus mesurée se laisse entrevoir.

En parcourant les premières pages du document le plus récent, celui-ci est décrit comme un guide à l'attention du professeur-formateur. Le préambule y propose une définition de ce qu'est l'accompagnement, appuyé d'une brève mise au point sur les objectifs fixés et les missions dévolues à l'encadrant. Accompagner, selon le guide, est une démarche de soutien professionnel ayant pour but de faciliter l'insertion de l'enseignant novice, de favoriser sa prise de repères et de contribuer à la construction progressive de son autonomie. Dans les grandes lignes, l'accent est mis sur le rôle déterminant du formateur, véritable levier dans le développement de la posture professionnelle ; le tout formulé dans un ton posé avec un vocabulaire de circonstance. Cette entrée en matière, qui a fait défaut à la première mouture, suppose une évolution conceptuelle. Néanmoins, elle prend fin dès qu'on tourne la page.

De fait, au-delà du préambule, on s'aperçoit que la structure des quinze (15) séances est maintenue à l'identique dans la nouvelle version. Intitulés, tâches et objectifs prescrits, remarques attendues, l'ossature d'ensemble, rien n'a été repensé. À chaque séance correspond une fiche dont l'organisation est étonnamment répétitive en adoptant rigoureusement le même schéma de l'édition de 2014 : familiarisation avec les documents administratifs, observation d'une séance, retours sur la préparation et la conception d'une fiche pédagogique, correction d'un devoir, effectuer une séance de remédiation, réaliser un exposé sur les TIC. Six (6) ans après, les contenus demeurent les mêmes, les modalités n'ont pas fait l'objet d'un aménagement en fonction des contextes ; la progression, quant à elle, reste prescriptives et descendantes. Voilà donc, après la maquette des ENS et le stage pratique qu'elles proposent, une autre étape du parcours de formation de l'enseignant, qui elle aussi, demeure linéaire, et surtout figée ; quel que soit le profil du stagiaire, elle est appliquée de la même manière, sans tenir compte de ses besoins ni de ses capacités d'assimilation. En d'autres termes, le cadre est certes reconduit, mais sans inflexion pédagogique formative.

De ce fait, une question s'impose face à ce décalage entre les ambitions déclarées dans l'introduction et la copie conforme du contenu opérationnel : dans quelle mesure ce nouveau guide permet-il d'amorcer un accompagnement professionnalisant conformément aux travaux de recherches et aux expériences documentées dans la littérature ? Là-dessus, il est difficile de soutenir une comparaison, car les principes (Deprit et *al.,* 2019 ; Lecomte, 2010) mêmes qui sous-tendent un véritable accompagnement, notamment la régulation progressive, l'analyse partagée des pratiques entre pairs, la construction d'une posture réflexive et la différenciation selon les parcours, font défaut aux modalités proposées. En outre, bien que l'attention a été recentrée sur la fonction de l'encadrant, celui-ci ne bénéficie d'aucun appui pour mener à bien sa mission, tels le travail collaboratif (dans ce processus, il est seul avec le stagiaire, l'inspecteur n'est là que pour la validation certificative), les espaces de formation ou la régulation. En résumé, le dispositif est fondé sur un principe de conformité à des modalités tripartites : observer, reproduire puis exécuter.

Cette étude comparative des deux versions met au jour la même tendance observée depuis le début de cette étude : le décalage entre le prescrit et le réel. De toute évidence, le discours a évolué et les intentions ont été précisées, mais le cœur du dispositif, lui, reste inchangé. Ce constat résonne avec les propos de Perrenoud (1998a) lorsqu'il parle des référentiels de compétences incantatoires en formation professionnelle :

> Il ne sert à rien de construire un référentiel magnifique s'il ne devient pas l'organisateur de la formation. […] la logique principale de construction d'un plan de formation n'est pas de faire de la place à toute sortes de disciplines, mais de prévoir des dispositifs de formation qui permettent de construire, de mettre en œuvre et d'évaluer des compétences. (p. 18)

D'un autre côté, vu qu'il en est l'acteur principal, le statut du professeur-formateur mérite d'être interrogé dans toute sa complexité. Ce qui est problématique ce ne sont pas tant les conditions d'accès à ce grade (les limites de cette transition ont déjà été démontrées dans le chapitre précédent) que les missions inhérentes. Celles-ci sont réglementées par le décret exécutif n° 12-240, précisément l'article 55 bis., lequel stipule ce qui suit :

- accomplir les mêmes tâches que le professeur-principal (grade inférieur) ;
- assurer l'encadrement et le suivi du stage pratique des étudiants-professeurs en formation dans les ENS ;
- participer à l'encadrement des opérations de formation continue des enseignants en poste ;
- participer aux travaux d'études et de recherche, à l'élaboration et à l'évaluation des programmes de formation et d'évaluation de la formation ;

- assister l'inspecteur de la discipline dans la coordination et la contribution à la participation des rencontres éducatives ;
- mener des activités de soutien et de rattrapage au profit des élèves notamment les classes d'examen ;
- assurer une charge d'enseignement hebdomadaire de vingt-deux (22) heures par semaine.

Face à une telle démultiplication de tâches, il est légitime de s'interroger sur la capacité du professeur-formateur à assumer, à lui seul, toutes ces responsabilités, qui plus est, en assurant une charge horaire de vingt-deux (22) par semaine ; de se demander ce qui reste de l'accompagnement effectif des nouveaux-venus dans l'enseignement, lorsqu'il se trouve placé en concurrence avec tant de missions toutes légitimes et toutes exigeantes. Il est également légitime de se demander pourquoi le corps des conseillers pédagogiques a été supprimé avec l'avènement de la réforme de 2003 ; un corps dont la seule mission était d'assurer, sous l'autorité de l'inspecteur, la formation professionnelle et culturelle des personnels enseignants débutants, et la formation continue des enseignants par le biais de stages de courte durée (CPBS, 1995).

Qu'il s'agisse du décret portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'Éducation nationale ou les guides d'accompagnement de 2014 comme de 2020, aucun d'eux n'aborde ces questions. La figure du professeur-formateur y est présentée comme compétente, disponible surtout, avec engagement naturel indéfectible, sans jamais interroger la faisabilité effective de la mission, ou envisager la possibilité qu'une des missions prennent le pas sur les autres. Les prescriptions de l'institution et les conditions réelles de leur mise en œuvre seront désormais examinées dans la section suivante.

4.16 Analyse et discussion des résultats relatifs à l'accompagnement en début de carrière

- **Professeur de l'enseignement moyen**

1) Lorsque vous avez intégré l'enseignement, y avait-il un dispositif de tutelle pour vous guider dans vos premiers pas ?

Tableau 4. 23 : Retours des PEM sur l'existence d'un dispositif de soutien à l'entrée dans le métier

Oui	Non	Réponses manquantes
40,5%	58,1%	1,4%

Les chiffres du tableau ci-dessus n'augurent rien de « bon ». Quand nous avons près de 60% des professeurs de l'enseignement moyen en poste qui attestent que leur entrée dans le métier s'est effectuée sans dispositif de tutelle, le déficit d'accompagnement, dans la circonstance, ne peut être attribué à une impression ponctuelle, mais il relève bien d'une tendance institutionnelle. Dans un système où l'insertion est censée être balisée, du moins sur le papier, par un dispositif officiel en quinze séances pilotées par un professeur-formateur, un tel résultat vient confirmer un écart flagrant entre prescription et réalité. Autrement dit, le dispositif existe, mais il n'est pas appliqué de façon systématique.

La proportion de ceux ayant répondu par l'affirmatif (40,5%) ne doit pas être surinterprétée. Manifestement, ce taux témoigne plus de pratiques localisées, parfois informelles, confortant l'idée de « tout dépend sur qui l'on tombe » : des formateurs ou inspecteurs volontaires, dévoués à leur mission formative, que d'un dispositif national homogène. Ce que la répartition des réponses donne à voir c'est un accompagnement variable, inégal et tributaire des établissements, du réseau ou de l'initiative personnelle, à contre-courant des travaux de recherche (Vivegnis, 2020 ; De Paor, 2020 ; Lecomte, 2010).

De toute évidence, l'entrée dans le métier telle qu'elle y est définie va au-delà de la simple prise de poste accompagnée ou non d'un encadrant « symbolique » ; c'est un véritable étayage professionnel et une médiation. Or, tout porte à croire que les 58,1% dont la réponse était « non » ont commencé seuls cette mise à l'épreuve identitaire, laquelle non accompagnée risque d'engendrer un désajustement intérieur et une perte de repères quasiment irrécupérables. Dans ces conditions, c'est un double défaut dont il s'agit : un déploiement parfois absent d'un côté, et même lorsque le dispositif est mis en œuvre, celui-ci ne répond pas efficacement aux exigences du terrain.

Tout compte fait, ces observations ont permis de révéler des dysfonctionnements bien réels. Néanmoins, leur facteur explicatif réside moins dans la négligence des intervenants dans le dispositif que dans la multiplicité des lourdes missions qui leur sont dévolues. Effectivement, on attend des professeurs-formateurs qu'ils soient sur tous les fronts : tuteurs, formateurs, enseignants, coordinateurs, évaluateurs, et pédagogues de terrain, sans un appui, une régulation ni même un allègement organisationnel ; or, il faut le dire, c'est impossible. Par voie de conséquence, le problème ne vient pas de l'absence d'une démarche d'accompagnement au profit des enseignants débutants, mais de l'impossibilité de mise en œuvre dans des conditions réalistes.

2) Si oui, comment se présentait ce dispositif ?

Tableau 4. 24 : Appréciation des PEM concernant le dispositif d'accompagnement

Catégories	Nombre de réponses	Taux
Journées pédagogiques/séminaires de formation	9	30%
Accompagnement par le professeur-formateur	6	20%
Performant	2	6,67%
Insuffisant	2	6,67%
Confusion notionnelle	3	10%
Autres	3	10%
Réponses manquantes	5	16,66%
Total	**30**	**100%**

La ventilation des réponses ouvertes obtenues à la question conditionnelle confirme l'hétérogénéité déjà entrevue dans les résultats précédents. Le processus de codage a permis de dégager six (6) catégories de classement, dont deux (2) étaient les plus dominantes en termes de fréquences :

La première « journées pédagogiques/séminaires de formation » qui totalise un taux de 30% des réponses. Les enquêtés de ce groupe assimilent la démarche d'accompagnement à des sessions épisodiques, souvent collectives, déconnectés du terrain. Cela rend compte d'une mise en œuvre partielle axée uniquement sur le second volet prévu par le guide : « L'accompagnement, qui durera toute l'année scolaire, est divisé en deux parties : une partie dans l'établissement scolaire et en classe et une partie hors établissement lors de séminaires et journées pédagogiques organisés par l'inspecteur. » (IGP, 2019-2020, p.3) En conséquence, il s'agit de la forme habituelle sous laquelle se présente le dispositif. Loin de nous l'idée de vouloir minimiser l'impact de ces éventuels moments d'échanges, mais nous sommes très en deçà de ce qui est préconisé par l'état de l'art : un accompagnement continuel, progressif et ancré dans la pratique de classe.

La seconde « Accompagnement par le professeur formateur », comptent 20% des réponses et semble davantage conforme au dispositif tel qu'il est prévu dans les textes, même si d'un point de vue quantitatif, cela reste relativement faible. Toutefois, un point mérite d'être évoqué, l'absence de données concernant la posture de l'encadrant chez les enquêtés à l'exception d'un seul retour, **E-PEM-16** : « *ma coordinatrice m'a beaucoup aidé ainsi les collègues* ». Cette information

vient conforter l'idée avancée précédemment : « tout dépend sur qui l'on tombe », témoignant de l'absence d'un processus institutionnel stabilisé.

Outre ces faits, certains retours pointent les limites du système de manière explicite, à l'exemple de cet enquêté **E-PEM-14** qui le juge « *insuffisant* » ; d'autres lui reprochent son aspect théorique, **E-PEM-20** : « *La présence de différents guide d'accompagnement comportant que la théorie et de rares journées où l'inspecteur expose les différentes théorie.* » A croire que leur formation n'était pas déjà assez théorique. Ainsi, le dispositif est loin d'être pensée en tenant suffisamment compte des prérequis et des besoins des enseignants néophytes.

Enfin, les réponses de certains PEM étaient porteuse de flou notionnel comme nous pouvons le constater dans ces extraits :

- **E-PEM-20** : « *Le dispositif est non disponible chez tous les enseignants, il s'agit d'un ouvrage comporte des fiches pédagogiques "le guide d'enseignant" et qu'on le trouve également publié sur internet. Des questions et des réponses favorisent la compréhension du texte, concernant les points de la langue la fiche représente un certain cheminement aboutie aux règles d'application.* » Nous relevons quatre (4) confusions chez cet enquêté : réduire le dispositif à un document ; confondre le guide d'accompagnement (document à l'attention du professeur-formateur) avec le guide de l'enseignant ; croire que le dispositif est un recueil de fiches pédagogiques également disponibles sur internet.
- **E-PEM-30** : « *Avec l'accompagnement de professeurs formateurs et professeur d'application* ». Ce répondant, quant à lui, différencie à tort le professeur-formateur du professeur d'application, alors qu'il s'agit de la même figure. Un fait perturbant lorsque nous savons que ce PEM a plus 21 ans d'exercice à son actif.
- **E-PEM-22** : « *Il s'agissait d'un dispositif s'étalant sur deux volets, un accompagnement pratique en plus de 240h d'heures théoriques assurées pendant les vacances.* » Ce retour témoigne d'une confusion entre la formation pédagogique préparatoire, qui elle se déroule durant les vacances, et le dispositif d'accompagnement en début de carrière.

Les résultats quantitatifs des réponses ouvertes ainsi que ces retours d'enquêtés en extrait corroborent notre constat précédent, le double défaut du processus d'accompagnement : son absence, et même lorsque celui-ci est évoqué, il reste souvent imprécis, mal identifié ou faiblement investi. Les premiers pas des jeunes enseignants s'effectuent dans des conditions incertaines, souvent sans médiation effective, sans un cadre accueillant pensé et structuré afin de les guider dans la maîtrise des tours de main du métier et de les aider à démarrer leur carrière sur des bases solides.

Par ailleurs, nous avons également recueilli les points de vue des acteurs de l'institution du savoir : les enseignants universitaires afin de connaître leur position sur la nécessité d'une démarche d'accompagnement au bénéfice des enseignants novices.

- **Enseignants universitaires**

1) Que pouvez-vous dire au sujet de la nécessité d'un dispositif de tutelle en début de carrière ?

La nécessité d'un dispositif d'accompagnement en début de carrière fait l'unanimité dans les réponses ouvertes recueillies auprès des enseignants universitaires. En dépit de leurs formulations variées et de leur densité, il s'en dégage cette idée maîtresse : l'aspect primordial et incontournable de la démarche d'accompagnement en vue d'éviter une prise de fonction isolée, source d'incertitudes et de mauvais plis.

Dans ce foisonnement discursif, certaines réponses méritent d'être évoquées en raison de leur alignement avec l'état de l'art **F-U-3** : « *Ce dispositif de tutelle est non seulement important mais indispensable […] L'enseignant débutant a besoin d'être guidé dans sa pratique enseignante quotidienne. Il n'est pas juste de dire qu'on devient enseignant en enseignant mais plutôt en apprenant à comment enseigner.* » Cet enquêté met en avant l'importance du rôle de la médiation et remet en question le principe même de la formation pour l'enseignement, fondé par analogie sur le proverbe « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », en remettant les choses en perspective, le savoir enseigner s'apprend.

D'autres, parce qu'ils ont pleinement conscience du caractère déterminant et contributif de ce type de dispositif, mettent en garde contre une conception et une mise œuvre qui ne dépassent pas le cadre formel. Cela laisse entendre que de telles dérives ont déjà pu être observées par le passé, à l'exemple de ces extraits :

F-U-20 : « *Un dispositif de tutelle en début de carrière serait judicieux à condition qu'il soit préalablement raisonné, planifié et adapté à la réalité du métier d'enseignant.* »

F-U-27 : « *Faire ses premiers pas dans ce métier est souvent ardu, la mise en place d'un tel dispositif est incontournable. Cela permettrait aux nouvelles recrues d'être mis sur de bons rails à condition que cette tutelle ne se réduit pas à un simple aspect formel.* »

Ce type de mise en garde rejoint les réserves déjà formulées dans la littérature sur les risques d'un accompagnement mal pensé, réduit à une conformité procédurale sans effet transformateur.

Enfin, trois cas méritent d'être isolés. Le premier, c'est le cas d'un enseignant universitaire dont la réponse témoigne d'une obsolescence certaine, **F-U-8** « Les ITE sont nécessaires pour former les enseignants sur le plan psychopédagogique », parce que les ITE n'existent plus et que les formations en leur sein présentaient beaucoup de lacunes largement documentées (*cf.* chapitre 1). Le deuxième concerne deux enquêtés qui ont perdu le fil conducteur du questionnaire. Dans ces extraits, les enseignants évoquent l'accompagnement des étudiants à l'université, et non celui des enseignants néophytes relevant de l'Éducation nationale, révélant un glissement de la cible interrogée vers une autre problématique, certes connexe, mais étrangère à l'objet d'enquête.

Ces différents constats convergent vers une même conclusion : l'accompagnement en début de carrière ne fait pas débat quant à son utilité, mais des écarts demeurent dans la compréhension de ses contours, de ses objectifs, et parfois même de ses destinataires.

Conclusion

La formation en alternance et l'accompagnement en début de carrière, deux étapes clés du parcours de formation de l'enseignant dans l'absolu, pourtant, deux angles morts dans le système éducatif algérien. Érigés en principe de professionnalisation, mais, souvent réduits à un outil d'habilitation et vidés de leur portée formative.

La première, loin de l'articulation espérée entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, se déploie tardivement selon une chronologie rigide. Sa conception structurelle demeure figée ; rien de surprenant quand nous savons que le texte (Décret présidentiel n° 83-356) qui régit le stage pratique au niveau des Écoles Normales Supérieures date de 1983. La coformation, quant à elle, principe fondamental dans la littérature, reste lettre morte : les rôles des membres de la triade sont mal définis, juxtaposés, et faute « d'espaces pédagogiques ouverts » (Van Nieuwenhoven et *al.*, 2012), les lieux ne dialoguent pas. Dans ce payasage désarticulé et cloisonné, le stagiaire est livré à lui-même, contraint d'apprendre à faire sans comprendre ce qu'il fait.

La deuxième, les premiers pas dans le métier, un moment fort décisif, supposent un soutien, une médiation, une régulation et des espaces de travail nourris de réflexivité ; il n'en est rien ou presque. L'accompagnement promis, dans la plupart des cas, ne dépasse pas le cadre formel. Sa mise en œuvre peine à être efficiente et effective, car confiée à des professeur-formateurs submergés et mal outillés pour en assurer le pilotage. Dès lors, les jeunes enseignants, particulièrement les détenteurs de la licence académique en langue française, confrontent, de manière brutale, les aléas du métier sans transition ; eux qui, contrairement aux diplômés des ENS, n'ont jamais été

accoutumé ni même initié à l'enseignement doivent apprendre à tâtons à maîtriser un agir professionnel.

Ce chapitre révèle moins l'absence de dispositifs que l'excès de formalisation sans prise du réel. Les déficits relatifs à l'articulation de l'alternance et le déploiement, sans véritable pilotage, de la démarche accompagnatrice constituent un écueil majeur dans la formation des enseignants en Algérie. Notre étude poursuivra cette interrogation en croisant ces constats avec les pratiques enseignantes effectives et les enjeux de la formation continue.

PARTIE III - DYNAMIQUES PROFESSIONNELLES : ENTRE PRATIQUES, RÉFORMES ET RÉSISTANCES

CHAPITRE 5 – PRATIQUES ENSEIGNANTES ET FORMATION CONTINUE : ENTRE INJONCTIONS ET AJUSTEMENTS

Introduction

Parler des pratiques enseignantes, c'est aborder l'essence même du métier. Celles-ci donnent à voir comment les gestes s'inventent, se dessinent, se répètent, se transforment ; comment les prescriptions et le réel s'entrelacent. Loin d'être des applications techniques, elles donnent forme, dans la classe, à une intelligence du métier qui échappe aux normes figées. Elles révèlent, dans leurs essais-erreurs souvent discrets, ce que signifie enseigner aujourd'hui : habiter l'imprévisible, construire du sens dans la complexité du quotidien.

Pour rendre compte de ces pratiques, nous avons choisi de centrer notre attention sur un objet concret : l'enseignement de la compétence scripturale. Dans ses enjeux pédagogiques comme dans ses modalités d'évaluation, il ouvre une fenêtre sur ce que font réellement les enseignants, sur ce qu'ils improvisent, ce qu'ils tentent, ce qu'ils laissent en suspens.

Toutefois, enseigner ne se résume pas à agir au quotidien, à condition que cet agir puisse s'élaborer, se structurer, se consolider dans le temps. C'est pourquoi ce chapitre accorde également une attention particulière à la formation continue, car sans espaces dédiés à la réflexion sur les pratiques, sans accompagnement structuré, sans outils adaptés, le développement professionnel reste à la charge individuelle de chacun. Ce qui devrait être un levier collectif devient alors une responsabilité isolée, souvent assumée dans la solitude du terrain.

Ce chapitre propose ainsi une double entrée : d'abord celle des pratiques enseignantes, dans leur complexité quotidienne ; ensuite celle de la formation continue, envisagée comme condition de possibilité d'un enseignement ajusté et réinventé. Chaque volet s'ouvre sur un éclairage théorique avant de laisser place à l'analyse des données issues du terrain, non pas pour opposer les discours aux réalités, mais pour les mettre en dialogue.

5.1 Les pratiques enseignantes comme révélateurs de l'agir professionnel

5.1.1 Définition et fonctions pédagogiques des pratiques enseignantes

On parle volontiers de pratiques enseignantes, comme si le terme allait de soi. Il fait partie de ces mots qu'on emploie dans les discours pédagogiques et institutionnels, sans toujours prendre le temps d'en éprouver la portée réelle. Or, la pratique, au sens fort, n'est pas une déclinaison appliquée de théories. Elle n'est pas non plus un ensemble figé de gestes professionnels reproductibles. Elle engage un rapport au métier, au savoir, au réel. Elle est toujours une manière d'habiter l'acte d'enseigner.

Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012c) précisent que l'on ne peut « considérer la pratique comme l'application d'une méthode » (p. 12), car elle implique un ajustement permanent. Ce que fait un enseignant dans une situation donnée ne se déduit pas d'un modèle général ; cela se construit, dans l'instant, à partir d'un faisceau d'éléments imbriqués : la situation de classe, les objectifs visés, les réactions des élèves, l'expérience accumulée, mais aussi une part de jugement professionnel.

La fonction pédagogique de cette pratique ne se limite donc pas à transmettre un contenu. Elle consiste à créer les conditions d'un apprentissage signifiant, ce qui suppose une organisation pensée de l'espace, du temps, de la parole, des interactions. Loin d'un enchaînement de gestes techniques, la pratique devient le lieu d'un arbitrage permanent entre ce qui est prévu, ce qui est possible, et ce qui est souhaitable. En ce sens, elle est aussi révélatrice : elle donne à voir, parfois malgré elle, une certaine conception de l'enseignement, une manière d'exercer sa responsabilité éducative.

5.1.2 La pratique comme construction située : entre routines, ajustements et régulation

Si la pratique enseignante échappe à toute forme de standardisation, c'est qu'elle se construit toujours dans un contexte spécifique, à la croisée de repères stabilisés et de réponses singulières à des situations imprévues. Il y a dans ce travail une tension constante entre le répertoire acquis (les routines professionnelles, les habitudes, les gestes incorporés) et la nécessité d'ajuster, de réagir, de composer avec l'imprévu (Perrenoud, 1999b).

Paquay, Perrenoud, Altet, Étienne, & Desjardins (2014) formulent très justement cette idée : enseigner, c'est « connaître et comprendre les règles, tout en sachant jouer avec elles » (p.23). Ce « jeu » ne renvoie ni à une transgression désinvolte ni à une improvisation hasardeuse. Il désigne la part active de jugement, de recul, d'initiative que requiert l'agir professionnel. S'adapter, ce n'est pas céder ; c'est exercer une forme d'intelligence du réel.

C'est une manière de faire singulière et situationnelle que chaque enseignant développe, à force d'essais-erreurs et d'ajustements, un style d'intervention, une manière de lier l'intention pédagogique à la complexité du terrain (Altet et *al*., 2012c). Ce savoir-agir est la condition même d'une pratique vivante, c'est-à-dire capable de répondre aux exigences d'un métier qui ne se laisse jamais entièrement anticiper.

La régulation, dans cette perspective, n'est pas une simple correction de trajectoire, elle est l'un des noyaux du métier. Elle suppose une capacité à lire les signaux faibles, à interpréter les

réactions des élèves, à infléchir le scénario initial sans perdre de vue l'objectif. Elle engage aussi une certaine éthique professionnelle : celle qui consiste à ne pas se satisfaire du déroulé prévu, mais à rester présent à ce qui se joue réellement dans la classe.

5.1.3 Pratiques déclarées, prescrites, effectives : un écart toujours à interroger

On a souvent cherché à décrire l'activité enseignante en l'opposant à un cadre prescrit, comme si l'écart entre la règle et l'action relevait de l'anomalie. Or, cet écart n'est pas une déviation à corriger, mais une composante constitutive du travail enseignant. Ce que l'on prescrit n'est jamais exactement ce que l'on fait ; cela vaut dans tous les métiers où l'humain, le temps réel, et l'aléa ont leur mot à dire.

Altet et *al*. (2012c) insistent : comprendre le travail enseignant, c'est « comprendre ce que les pratiques sont » (p. 9), et non pas vérifier à quel point elles s'alignent sur les attendus. Les pratiques effectives ne sont pas l'ombre portée du prescrit ; elles sont le produit d'une intelligence de la situation, d'une capacité à faire tenir ensemble les contraintes, les objectifs, et les convictions personnelles.

Sous cet angle, l'enseignant n'est pas un simple exécutant, il est un praticien réflexif, un professionnel capable de s'écarter du cadre lorsqu'il le juge nécessaire, sans pour autant le renier. Paquay et *al*. (2014) le disent avec netteté : « l'écart à la prescription est un signe de compétence » (p. 22). C'est un déplacement décisif : il ne s'agit plus de mesurer la fidélité au modèle, mais de comprendre les raisons, parfois très solides, qui fondent l'ajustement ou la prise de distance.

Quant aux pratiques déclarées, elles méritent elles aussi un regard critique. Ce que l'enseignant dit de ce qu'il fait n'est jamais une transcription exacte. C'est une reconstruction, souvent traversée par des enjeux de justification, d'auto-évaluation, voire de projection idéalisée. Mais loin d'en diminuer l'intérêt, cela en souligne l'utilité dans la mesure où les écarts entre discours et action sont eux aussi riches d'enseignement. Ils donnent accès à la représentation que l'enseignant se fait de son rôle, à la manière dont il pense son métier, et parfois aux tensions qu'il porte sans les formuler explicitement. C'est ainsi que se donne à lire l'épaisseur véritable du travail enseignant.

Cela étant, l'analyse des gestes professionnels, des pratiques effectives et des logiques d'ajustement ne prend tout son relief que lorsqu'on les confronte à un objet d'enseignement précis. C'est à ce titre que la compétence scripturale a été choisie comme point focal. Ce choix s'impose d'abord d'un point de vue empirique : en tant qu'enseignant-chercheur à l'université, nous sommes

confronté chaque année à des cohortes d'étudiants ayant pourtant bénéficié de plus de 1 100 heures d'enseignement de la langue française (MEN, 2018), mais qui ne parviennent toujours pas à structurer une pensée cohérente à l'écrit. Le niveau est tel que, dans certains cas, il ne s'agit même plus de fautes, mais d'un agencement désarticulé de signes linguistiques, sans construction syntaxique ni cohérence logique. Cette fracture linguistique massive, que l'oral masque parfois partiellement, est ici exposée sans filtre. C'est précisément pour cette raison que l'étude de la compétence scripturale, et plus encore des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui y sont associées, nous paraît être le lieu le plus révélateur des tensions entre les injonctions institutionnelles, les pratiques professionnelles, et les résultats observés.

5.2 L'enseignement de la compétence scripturale : un terrain négligé ou mal balisé ?

5.2.1 La compétence scripturale : dimensions cognitives, linguistiques et pédagogiques

L'acte d'écrire est souvent mésestimé en contexte scolaire. Le geste paraît familier : poser des mots, former des phrases, respecter une consigne, mais lorsqu'on s'attarde sur les processus réellement en jeu, une autre image émerge, celle d'une activité cognitive complexe, qui exige d'orchestrer simultanément plusieurs types de ressources à la fois linguistiques, discursives, textuelles, mais aussi attentionnelles et métacognitives.

Écrire, ce n'est pas seulement produire du texte, c'est décider d'une intention, sélectionner des contenus, les organiser, choisir des formulations, anticiper un destinataire, réviser, évaluer. Selon De Ketele (2013) la production écrite est « de l'ordre de la compétence » (p. 59), au sens où elle suppose une mobilisation cohérente de ressources hétérogènes dans une situation donnée. À l'opposé d'un savoir scolaire figé, il s'agit d'un savoir-agir articulé à un contexte, à une tâche et à une visée.

Ce que cela implique, c'est que l'enseignement de l'écrit ne peut se réduire à la maîtrise des règles grammaticales ou à l'usage correct du lexique. Il demande une pédagogie spécifique, attentive à la planification, à la cohérence argumentative, à la cohésion textuelle, à la progressivité du raisonnement. Cela suppose aussi d'apprendre aux élèves à relire, à déplacer des segments, à ajuster un ton, à revenir sur une idée mal formulée ; autrement dit, à se penser en tant que scripteur.

Or, cette vision reste marginale dans de nombreuses pratiques enseignantes. La compétence scripturale est souvent abordée de manière fragmentée, éclatée entre plusieurs objectifs partiels,

sans qu'une continuité cohérente soit véritablement construite. On corrige, on évalue, mais enseigne-t-on vraiment à écrire ?

5.2.2 Les formes de *feedback* écrit : rétroaction directe, indirecte, métalangagière

Si l'écriture est un processus, alors le retour sur l'écriture devrait l'être aussi. Pourtant, les pratiques de correction sont encore largement dominées par une logique de repérage des fautes ; comme si pointer l'erreur suffisait à provoquer un apprentissage. Dans les faits, le *feedback* écrit se heurte à deux limites : il est souvent peu explicite pour l'élève, et peu exploité par la suite.

Roberge (2008) a analysé finement les types de commentaires formulés dans les copies : « absence de commentaire, correction de l'erreur, trace (ou faux code), commentaire codé, commentaire exclamatif – interrogatif, constat, commentaire mélioratif » (p. 14). Ce panorama met en évidence une chose : la diversité des formes masque une pauvreté fonctionnelle. Peu de ces *feedbacks* sont véritablement orientés vers la construction d'un savoir nouveau. La plupart signalent, classent, mais n'expliquent pas. Et souvent, ils ferment la discussion au lieu de l'ouvrir.

À l'opposé de cette logique de notation implicite, certains travaux insistent sur la nécessité d'un *feedback* orienté. Jorro et Mercier-Brunel (2011) distinguent trois types de gestes : le surguidage (où l'enseignant fait à la place), la normalisation (où il impose un cadre sans justification), et l'orientation (où il accompagne le raisonnement sans donner la réponse). Seul ce dernier geste permet à l'élève de construire une compréhension active de ses erreurs.

Cependant, cela requiert un changement de posture de celle du jugement à celle de l'accompagnement. Donner un retour utile, ne veut pas forcément dire fournir la solution ; c'est inviter à chercher, à créer une zone d'incertitude fertile, où l'élève est amené à expliciter sa démarche, à tester des hypothèses, à développer un raisonnement sur sa propre production.

5.2.3 Le code de correction : un outil didactique ou un simple dispositif technique ?

Dans cette perspective, le code de correction, censé rationaliser l'acte d'évaluation, mérite d'être interrogé. Utilisé dans de nombreuses classes pour signaler des fautes de manière abrégée, il peut, en théorie, aider à catégoriser les erreurs, à favoriser l'autonomie, à uniformiser les pratiques. Mais en pratique, que fait vraiment ce code ? Est-il compris ? Mobilisé ? Réinvesti ?

Roberge (2006b) distingue plusieurs types de codes utilisés dans les institutions éducatives : le code alphabétique (grandes catégories), le code mnémotechnique lettré, le code combiné

(chiffres et lettres). Tous visent à objectiver la correction, à gagner du temps, à faciliter la lecture des copies. Mais leur efficacité dépend entièrement du contexte dans lequel ils sont introduits. S'ils ne sont pas expliqués, scénarisés, intégrés dans une démarche pédagogique explicite, ils deviennent des signes opaques, à la limite de l'incommunicabilité.

Ce qui n'est pas sans conséquences, car un outil pensé pour structurer l'apprentissage finit par se transformer en simple marquage. Il rassure l'enseignant, impression de rigueur, d'uniformité, d'équité, mais laisse l'élève face à des signes qu'il ne sait pas décoder. Le code n'enseigne pas en lui-même. C'est l'usage qu'on en fait, la manière dont on l'accompagne, qui le rend didactique.

La question n'est donc pas tant : faut-il un code ? Mais : à quelles conditions peut-il jouer un rôle formatif ? Et tant que ces conditions ne sont pas réunies, le code reste un outil technique, non un outil pédagogique.

5.2.4 Les usages du compte rendu d'écriture : entre accompagnement et évaluation

Le compte rendu d'écriture, lorsqu'il est proposé aux élèves, constitue un moment décisif : celui où l'on demande à chacun non seulement de relire son texte, mais de relire son propre geste d'écriture. Ce travail de retour sur soi n'est pas spontané. Il suppose un guidage, des outils, une certaine culture réflexive ; autrement dit, une pédagogie du regard sur l'écrit.

Chartrand (2013) insiste sur le fait que réviser ne se limite pas à corriger des fautes. C'est s'engager dans une opération plus profonde : repenser la structure, réévaluer les choix lexicaux, relier les idées, reformuler l'intention. Le compte rendu d'écriture, dans ce cadre, peut devenir un levier puissant d'apprentissage, à condition d'être intégré dans une séquence construite, et non proposé à titre ponctuel.

De son côté, Roberge (2008) va plus loin : c'est dans la mise en œuvre d'une seconde version du texte, rédigée après retour, que le travail devient véritablement formatif. La réécriture devient alors une mise à l'épreuve du *feedback*. Le commentaire n'est plus lu de manière simple, il est mis en œuvre. C'est là que se joue la boucle pédagogique complète : production, rétroaction, révision, réécriture.

Pour que ce dispositif fonctionne, l'enseignant se doit de sortir d'une logique de correction pour entrer dans une logique d'accompagnement. Il ne s'agit plus de sanctionner un écart à la

norme, mais d'aider l'élève à comprendre, à décider, à choisir. C'est un déplacement subtil, mais fondamental.

5.3 L'évaluation : pratique pédagogique à part entière

5.3.1 Typologie de l'évaluation : diagnostique, formative, sommative, certificative

L'évaluation est souvent présentée comme une étape terminale, une opération de vérification après l'apprentissage. Mais cette représentation, aussi répandue qu'insuffisante, masque la diversité des formes, des fonctions et des temporalités de l'acte évaluatif. Il n'existe pas une évaluation, mais des évaluations et chacune engage une logique pédagogique distincte (Cuq & Gruca, 2008).

Classiquement, on distingue l'évaluation **diagnostique**, qui précède l'apprentissage, l'évaluation **formative**, qui l'accompagne, l'évaluation **sommative**, qui mesure ce qui est stabilisé, et l'évaluation **certificative**, qui formalise un acquis dans un cadre institutionnel (*ibid.*). Ce découpage est utile, mais il devient inopérant si ces fonctions se superposent sans clarification. Évaluer en cours d'apprentissage sans modifier son enseignement, ce n'est pas faire de la formation. Attribuer une note en guise de retour, ce n'est pas soutenir la progression.

Ce qui est en jeu ici, c'est une conception processuelle de l'évaluation, qui ne la réduit pas à une opération de mesure, mais en fait un levier au service du développement de l'élève. Cela suppose de clarifier les intentions, d'adapter les outils, et surtout, de penser l'évaluation comme un moment d'apprentissage, non comme un jugement suspendu.

5.3.2 La construction de grilles d'évaluation : enjeux d'objectivation et risques d'arbitraire

Parmi les outils mobilisés pour rendre l'évaluation plus lisible, plus équitable, plus rigoureuse, la grille tient une place de choix. Elle est censée objectiver le jugement, garantir une transparence, assurer une cohérence entre les critères annoncés et les décisions prises. Mais cette promesse, si elle n'est pas accompagnée d'une réflexion approfondie sur les usages, peut desservir sa fonction première.

Roberge (2008) désapprouve l'usage de grilles surchargées, en citant un cas contenant jusqu'à 150 critères. Face à un tel foisonnement, l'élève s'y perd, l'enseignant aussi. Ce n'est plus un outil de clarification, mais une matrice illisible, où la précision devient un alibi de complexité. La grille, mal pensée, devient un dispositif inéquitable où l'appréciation est figée sans vraiment la justifier.

De Ketele (2013) propose à ce titre une distinction intéressante entre critères minimaux (maîtrise de la langue, cohérence) et critères de perfectionnement (richesse lexicale, structuration fine). Il ne s'agit pas d'évaluer tout, tout le temps, mais de hiérarchiser les attendus selon les objectifs de l'activité. Évaluer un texte argumentatif n'implique pas de mobiliser les mêmes critères que pour un récit personnel. Une grille doit être un outil d'aide à la décision, pas un tableau de bord surchargé.

Ce que révèle cette question, en creux, c'est l'ambivalence de la volonté d'objectiver. Loin d'éliminer l'incertitude, la grille peut parfois la masquer. L'essentiel reste dans le regard professionnel porté sur le travail de l'élève. C'est ce regard qui doit être formé, nourri, affiné ; la grille n'en est qu'un support, non un substitut.

5.3.3 L'évaluation formative : instrument de régulation et levier d'apprentissage

C'est sans doute dans le champ de l'évaluation formative que le glissement sémantique est le plus courant. Selon les chercheurs, elle est souvent amalgamée à une simple évaluation sans note, ou à des commentaires positifs ajoutés à une copie. Or, l'évaluation formative n'est ni une méthode douce ni un simple dispositif alternatif. C'est une logique d'action, une posture pédagogique, un engagement dans le suivi des apprentissages.

Cette forme d'évaluation se définit à partir de trois dimensions : le diagnostic, la régulation, et la projection (De Ketele, 2013). Il s'agit d'identifier ce qui gêne, de comprendre pourquoi, et d'accompagner un chemin de progrès. Le cœur de cette démarche n'est pas le verdict, mais le questionnement. Ce n'est pas tant l'erreur qui compte, que la manière dont elle est explorée, discutée, convertie en un objet d'enseignement.

Cela suppose un temps didactique propre, des outils adaptés, mais surtout une disponibilité d'esprit : celle de l'enseignant qui accepte de suspendre l'évaluation finale pour mieux travailler sur les processus. Ce déplacement suppose un savoir-agir, car il exige de sortir d'un modèle transmissionnel pour entrer dans une logique d'accompagnement.

Mais une telle posture n'est pas spontanée. Elle nécessite une formation spécifique, une pratique réflexive, une culture de l'évaluation pensée comme acte pédagogique à part entière (Cuq & Gruca, 2008). Sans cela, le terme « évaluation formative » risque de devenir une formule vide.

5.3.4 Vers une compétence autoévaluative : enjeu d'autonomie et de réflexivité

L'objectif à long terme de toute pratique évaluative, quand elle est pensée dans une logique de formation, devrait être de rendre l'élève capable de s'évaluer lui-même. Non pas pour se juger, mais pour se situer, pour comprendre ses choix, pour corriger ses erreurs, pour anticiper ses progrès. C'est ce que l'on appelle, dans une perspective didactique, la compétence autoévaluative.

Cela dit, cette compétence ne se décrète pas. Elle ne naît pas de la répétition d'un exercice, ni de la simple habitude de relire son travail. Elle demande un apprentissage guidé, un travail progressif sur les critères de qualité, une explicitation continue des attendus. Chartrand (2013) insiste sur ce point : la révision ne peut être efficace que si elle est outillée, scénarisée, et accompagnée.

Cela suppose aussi que l'élève soit placé dans une position active, où il est invité à verbaliser ses intentions, à argumenter ses choix, à confronter ses productions à des grilles, à des exemples, à des regards extérieurs. Ce processus est laborieux, mais décisif, il transforme l'évaluation en apprentissage, et l'élève en sujet de son propre parcours.

L'élève ne sait pas toujours comment exploiter les commentaires. Il ne les lit pas tous, ne les comprend pas toujours, et rarement il les réinvestit (Roberge, 2008). Ce constat n'est pas une fatalité : il désigne un champ d'action. Développer la compétence autoévaluative, c'est mettre en place des conditions concrètes pour que le *feedback* ne soit pas une fin en soi, mais un point de départ.

5.4 Le travail réel des enseignants algériens à l'épreuve de la réforme

La réforme éducative engagée en Algérie à partir de 2003, fondée sur l'approche par compétences (APC), s'est construite autour d'un discours ambitieux, porteur d'un changement paradigmatique. Cette refonte ambitionnait de rompre avec la logique transmissive pour inscrire l'enseignement dans une démarche de mobilisation, de transfert, de contextualisation des savoirs. Cependant, ses principes fondateurs n'ayant pas été accompagnés d'une mise en œuvre tangible ont révélé des dysfonctionnements systémiques profonds qui convergent avec les constats théoriques établis dans la revue de littérature.

L'un des points les plus sensibles réside dans la formation des enseignants et des formateurs à cette nouvelle approche. À aucun moment la réforme ne s'est accompagnée, en amont, d'un dispositif de formation cohérent, structuré, systématique. Ce constat revient avec insistance dans les documents d'évaluation du PARE : les formations aux fondements de l'APC n'ont été mises

en place qu'a posteriori, sous forme d'ateliers ponctuels, centrés sur la production de grilles de correction ou la conception de situations d'évaluation (MEN-UNESCO, 2005). La constitution d'un « noyau dur » de formateurs, censé assurer un effet démultiplicateur sur le terrain, s'est révélée insuffisante, en raison notamment de l'instabilité des profils mobilisés et de l'absence de professionnalisation de leur mission (Tawil, 2006). Dès lors, la réforme, pourtant porteuse d'un changement d'envergure, s'est trouvée privée d'un levier essentiel : la formation comme moteur de l'appropriation.

Ce déficit d'anticipation structurelle a eu pour effet de fragiliser l'ensemble du dispositif, en laissant les enseignants face à des prescriptions nouvelles, souvent peu explicitées, parfois contradictoires avec les habitudes professionnelles antérieures. Les données empiriques recueillies par Hassani (2013) et Ammouden (2018), pourtant à cinq (5) ans d'intervalle, convergent sur ce point : la majorité des enseignants interrogés affirment ne pas avoir reçu de formation suffisamment claire ou approfondie sur les fondements de l'APC. La compréhension du concept de compétence, des logiques de projet, de la posture d'évaluation formative reste très partielle. Nombre d'entre eux réduisent la réforme à un simple changement de vocabulaire ou à une réorganisation des manuels, sans saisir les implications didactiques et pédagogiques qu'elle engage.

Cette méconnaissance n'est pas seulement le signe d'un déficit de sensibilisation, elle traduit un malaise professionnel plus profond, lié à une rupture brutale avec les cadres de référence de l'ancienne pédagogie par objectifs. Ce changement, effectué sans phase de transition, a provoqué un sentiment de rupture, voire de perte de repères. À la lumière de plusieurs retours d'enquête, l'enseignant se voit contraint d'intégrer des démarches complexes, différenciation, pédagogie du projet, autoévaluation, sans avoir été outillé ni accompagné pour cela. La réforme, dès lors, se vit comme une injonction descendante, imposée sans médiation, d'où certaines formes latentes de résistance ou de contournement.

Le document d'accompagnement du programme de français - cycle moyen - (2016) rend bien compte de cette dissonance. Quand bien même il proposerait des grilles d'évaluation diversifiées, des critères explicites, des objectifs clairement associés aux projets langagiers, il ne dit rien des conditions concrètes de leur mise en pratique en classe. Tout se passe comme si l'on présupposait, de la part des enseignants, une capacité à s'approprier ces outils, à en faire des instruments de régulation, sans tenir compte des contraintes de terrain, du temps disponible, ni des exigences de formation qu'ils impliquent.

À cette absence d'accompagnement formatif s'ajoute une autre difficulté, plus institutionnelle encore : la surcharge curriculaire. Les plans annuels des apprentissages de la 1re à la 4e année moyenne (2018) fixent des objectifs d'une ambition manifeste : maîtrise des genres textuels, production autonome, régulation de l'écrit, mais sans gradation ni progression en spirale. Le cloisonnement des types de textes par niveau, l'absence de scénarisation du travail de l'écrit, le flou méthodologique autour des étapes d'apprentissage transforment l'enseignement de la production écrite en un enchaînement d'activités plus techniques que didactiques. L'idée d'une compétence scripturale à construire de manière progressive est absente ; les activités sont prescrites, mais peu jalonnées, ce qui pousse l'enseignant à improviser ou à reconduire des pratiques antérieures, indépendamment des nouveaux cadres.

Ces constats, qui soulignent une dissociation structurelle entre les fondements du changement et les moyens engagés, prennent une acuité particulière lorsqu'on observe la manière dont l'évaluation a été pensée, outillée, et transmise dans le contexte de la réforme. C'est précisément cet aspect que nous allons maintenant interroger.

5.5 L'évaluation au prisme des pratiques : une réforme sans prise ?

La situation se complique davantage lorsque l'on s'intéresse à l'évaluation, présentée comme un levier de régulation dans les textes officiels, mais rarement mise en œuvre comme telle dans la pratique. L'évaluation formative, au sens que lui donne De Ketele (2013), un outil d'analyse, de diagnostic et de pilotage des apprentissages, reste, dans les faits, largement marginale. Comme le soulignaient déjà les études théoriques mobilisées dans l'état de l'art, cette forme d'évaluation suppose non seulement des outils, mais surtout une posture, un temps didactique spécifique, une culture du suivi individualisé (*ibid.* ; Jorro et *al.*, 2011). Or, les données de terrain montrent que cette culture est encore largement absente. Les enseignants interrogés expriment leur désarroi face à des dispositifs qu'ils disent ne pas maîtriser, ou qu'ils réduisent à une logique de contrôle noté, loin de l'esprit de la régulation formative (Ammouden, 2018 ; Hassani, 2013).

L'absence de précision est d'autant plus tenace que les manuels, les plans et les documents d'accompagnement entretiennent une ambiguïté constante entre évaluation certificative et formative, sans expliciter leurs fonctions distinctes, ni proposer de dispositifs adaptés à l'une comme à l'autre. L'évaluation y apparaît tour à tour comme une vérification, un moment de *feedback*, un outil de remédiation, mais sans qu'aucun de ces usages ne soit véritablement construit, outillé, ni scénarisé. Ce décalage, déjà problématisé dans la littérature comme l'un des symptômes les plus persistants du malentendu entre théorie et pratique (Altet et *al.*, 2002), s'aggrave ici du fait de

l'absence de formation spécifique sur ce champ (voir Tableau 3. 10). Ce constat est d'ailleurs reconnu dans les rapports officiels eux-mêmes, qui soulignent que les enseignants ont été formés de manière tardive, par le biais d'ateliers dispersés, sans ligne méthodologique claire, et que les grilles d'évaluation critériée ont été introduites sans accompagnement systémique (MEN-UNESCO, 2005 et 2006).

Plus fondamentalement, c'est la logique même de professionnalisation qui semble mise en tension. Le rapport entre pratique prescrite, déclarée et effective, que l'état de l'art a permis de déconstruire, trouve ici un terrain d'illustration exemplaire. Les prescriptions sont nombreuses, les guides aussi, mais les pratiques réelles révèlent une discontinuité constante, non par résistance de principe, mais par défaut d'outillage et de reconnaissance de la complexité du geste professionnel. Loin d'être un simple écart de mise en œuvre, cette dissonance illustre un dysfonctionnement plus profond : une conception descendante de la réforme, qui ne reconnaît pas le travail réel de l'enseignant comme point d'appui (Paquay et *al.*, 2014 ; Altet et *al*., 2012d). Dans les documents du PARE, cette lacune transparaît clairement lorsque les auteurs eux-mêmes reconnaissent que la constitution d'un noyau dur de formateurs n'a été que partiellement atteinte, et que la stratégie de formation par cascade s'est révélée difficile à stabiliser sur le terrain (Tawil, 2006).

En effet, au-delà de la technique, enseigner, et notamment enseigner la compétence scripturale, suppose un savoir-agir, un savoir-enseigner ancrés dans une intelligibilité du processus. Il ne suffit pas de demander à l'enseignant de faire écrire, pour autant qu'il sache comment accompagner la réécriture, formuler une rétroaction constructive, mobiliser un code de correction adapté ou guider une autoévaluation. Or, comme le montre l'analyse des plans et des documents d'accompagnement, ces dimensions sont rarement explicitées, et encore plus rarement incarnées dans des dispositifs de formation. Le résultat est sans appel : les pratiques demeurent très en deçà des ambitions affichées, et ce décalage nourrit un sentiment d'impuissance professionnelle qui mine la dynamique de transformation.

Enfin, le bilan critique porté par Ammouden (2018) est sans ambiguïté. Non seulement les enseignants n'ont pas adhéré à la réforme, faute d'avoir été préparés, mais les effets attendus en termes de développement des compétences n'ont pas été observés. Les projets pédagogiques sont souvent réduits à des tâches isolées ; les compétences transversales, censées être le cœur de l'APC, restent inopérantes, car la structure curriculaire elle-même ne permet pas leur mobilisation. Il en résulte une réforme vidée de sa substance, dont le discours est maintenu mais dont la portée pédagogique réelle reste extrêmement limitée.

Cette fracture, identifiée par les enquêtes de terrain, trouve un écho inattendu dans le *Document de cadrage stratégique 2015–2030* publié par le ministère lui-même. Sans jamais désavouer explicitement la réforme, ce texte en reconnaît à demi-mot les blocages les plus profonds : formations lacunaires, absence de référentiels clairs, confusion autour de l'évaluation, surcharge curriculaire. Le constat d'un rendement pédagogique parmi les plus faibles au monde (p. 33), l'aveu d'un taux de réussite au bac qui peine à dépasser les 10 % en termes d'élèves réellement formés (p. 25), ou encore la critique du « parcœurisme » persistant (p. 25), ne peuvent être perçus comme de simples données statistiques. Ce discours officiel, bien qu'empreint d'une volonté de redressement, donne donc à voir, de l'intérieur même de l'institution, que s'il y a bien une réforme, celle-ci semble toujours chercher ses points d'appui concrets dans les pratiques effectives, que ni les outils, ni les dispositifs d'accompagnement ne sont encore parvenus à transformer durablement.

Ce constat, loin d'être isolé, recoupe celui d'autres chercheurs qui ont montré, dans d'autres contextes, que sans appropriation réelle des outils, sans articulation entre référentiel de compétences et gestes professionnels concrets, les réformes se traduisent par des effets d'affichage plus que par de réels changements (Altet, 2012a ; Paquay et *al*., 2014). L'analyse menée ici, en lien avec l'état de l'art, invite donc à penser les réformes non comme des projets théoriques qu'il suffirait de transposer, mais comme des processus à inscrire dans le travail réel, dans la reconnaissance des savoirs professionnels, et dans une politique de formation rigoureuse, continue, et ancrée dans les pratiques.

Cette phase de contextualisation a ainsi permis, grâce à une convergence d'analyses, qu'elles proviennent du terrain, de la littérature scientifique ou des discours institutionnels, de mettre au jour une réalité désormais difficilement contestable : le hiatus entre les ambitions proclamées et leur concrétisation sur le terrain, telles des lignes parallèles qui peinent à se croiser.

À présent, il convient d'interroger, au plus près des discours recueillis, la manière dont les praticiens perçoivent, interprètent ou réaménagent les attentes liées à la compétence scripturale et à son évaluation. C'est dans cette pluralité de regards que se révèlent, en creux, les points de tension, les formes d'ajustement et les espaces d'autonomie à partir desquels l'agir professionnel se construit réellement.

5.6 Analyse et discussion des résultats relatifs aux pratiques enseignantes

Notons que les résultats qui seront présentés dans cette section portent principalement sur les pratiques déclarées par les professeurs de l'enseignement moyen, dans la mesure où ce sont eux qui assurent au quotidien la mise en œuvre des enseignements et des évaluations en classe.

Toutefois, il nous a semblé pertinent de solliciter également l'avis d'un autre public en poste : les enseignants universitaires. En tant qu'acteurs baignant dans la recherche et régulièrement exposés aux avancées des méthodes didactiques et pédagogiques, leur regard permet d'éclairer certains aspects spécifiques de la pratique enseignante, notamment en matière d'évaluation et de correction.

1) À quoi sert réellement l'évaluation dans votre travail pédagogique ? (Cochez 2 réponses au maximum)

- **Professeurs de l'enseignement moyen**

Tableau 5. 1 : Finalités de l'évaluation pédagogique selon les PEM

	Nombre de répétition	Taux d'observation
Vérifier les apprentissages	56	83,6%
Attribuer une note	20	29,9%
Réguler les apprentissages	21	31,3%
Connaître les apprenants en situation de handicap	24	35,8%
S'acquitter du contrôle continu	5	7,5%
Total	126	188,1%

À travers cette question à choix multiples, l'objectif était de savoir si les professeurs de l'enseignement moyen perçoivent l'évaluation comme une véritable pratique pédagogique, et non comme un simple outil de contrôle. Il était également question de savoir dans quelle mesure leurs réponses s'alignent, ou non, avec les cadres théoriques et méthodologiques développés dans la littérature spécialisée.

Dès le premier abord, une tendance nette se dégage : la modalité « vérifier les apprentissages » domine largement, avec un taux de 83,6%. Ce résultat peut être lu de deux façons. Il renvoie d'abord à une conception classique de l'évaluation, centrée sur le contrôle des acquis (De Ketele, 2013). Mais il peut aussi être interprété comme un point d'entrée vers une logique de régulation. Effectivement, en toute logique, réguler suppose d'abord de prendre la mesure de l'état des apprentissages, à condition que cette vérification ne reste pas un simple relevé de données, mais qu'elle ouvre sur un véritable travail pédagogique autour des erreurs, des progrès possibles, des obstacles identifiés.

Or, la régulation elle-même reste en retrait : 31,3% des répondants seulement y font référence. Ce chiffre modeste, bien en deçà des attentes portées par les textes officiels (MEN, 2016),

laisse entendre que le paradigme formatif peine encore à s'imposer dans les gestes professionnels quotidiens. L'idée avance, certes, elle n'est plus totalement absente, mais elle reste encore en surface. Pour qu'elle prenne corps, il faudrait que les ambitions de la réforme dépassent le registre du discours et se traduisent par des mécanismes concrets : scénarisation des séquences, outils d'accompagnement, repères partagés sur ce qu'est la portée pédagogique de l'évaluation (Jorro et *al.*, 2011).

Parallèlement, certaines fonctions plus périphériques, et clairement administratives, continuent de persister. « Attribuer une note » (29,9%) et « s'acquitter du contrôle continu » (7,5%) rappellent que pour une part non négligeable des PEM, l'évaluation reste associée à des obligations institutionnelles. Une orientation qui affaiblit sa dimension pédagogique et qui, comme le soulignent plusieurs auteurs (Altet et *al.*, 2002 ; Ammouden, 2018), entretient la confusion des finalités, le cloisonnement des pratiques, et l'absence d'un accompagnement véritablement outillé.

Quant à la modalité « connaître les apprenants en situation de handicap », bien qu'elle figure parmi les réponses les plus fréquentes (35,8%), elle ne relève pas d'une fonction évaluative proprement dite. Il s'agit plutôt d'un effet collatéral de l'observation pédagogique. Qu'un enseignant détecte certaines difficultés à travers une activité d'évaluation, cela tombe sous le sens. Mais en faire une finalité déclarée de l'évaluation témoigne sans doute d'une certaine confusion dans la définition même des fonctions de l'acte évaluatif.

Enfin, la dispersion des réponses, 188,1% de taux d'observation pour seulement deux choix possibles, signale un éclatement des représentations. Ce chiffre seul confirme que l'évaluation, dans l'esprit de nombreux enseignants du moyen, reste un objet difficile à cerner, mal défini dans ses usages, et encore peu stabilisé dans sa mise en œuvre.

- **Enseignants universitaires**

Tableau 5. 2 : Finalités de l'évaluation pédagogique selon les enseignants universitaires

	Nombre de répétition	Taux	Taux d'observation
Vérifier les apprentissages	19	35,2%	70,4%
Attribuer une note	8	14,8%	29,6%
Réguler les apprentissages	14	25,9%	51,9%
Connaître les apprenants en situation de handicap	9	16,7%	33,3%
S'acquitter du contrôle continu	4	7,4%	14,8%
Total	54	100%	200%

Là où nous nous attendions à une posture plus nette, voire plus affirmée de la part des enseignants universitaires, il s'avère que, pour les mêmes modalités, leurs retours ne détonnent pas de manière radicale des réponses des PEM. La vérification des apprentissages reste la fonction prédominante (70,4%) même dans les pratiques pédagogiques à l'université. S'assurer de l'acquisition des contenus est alors la principale préoccupation.

Toutefois, il faut reconnaître que l'ordre des priorités favorise en seconde position la régulation, contrairement aux résultats précédents. Manifestement, quelques enseignants à l'université appréhendent autrement l'évaluation, elle est envisagée tel un outil pour opérer des changements didactiques et pédagogiques. Outre ce fait, les autres modalités restent à des niveaux similaires à ceux observés chez les PEM. Cela revient à dire que même en ce lieu de la recherche et du savoir, l'évaluation demeure encore cantonnée dans des réflexes institutionnels. Dans ce cas-là, il serait excessif de parler de changement ou de rupture, mais plutôt d'un déplacement qui peine à s'amorcer.

Il convient de signaler que les prochains résultats concernant exclusivement les enseignants du moyen, jusqu'à la section où seront analysées les réponses spécifiques aux enseignants universitaires.

2) En quoi consiste l'évaluation formative dans votre travail pédagogique ?

Tableau 5. 3 : Perception de l'évaluation formative par les professeurs de l'enseignement moyen

	Nombre de répétition	Taux d'observation
Favoriser la progression des apprentissages	46	63,9%
L'attestation ou la reconnaissance des apprentissages	15	20,8%
Renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer.	48	66,7%
Sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des étudiants.	13	18,1%
Vérifier que les prérequis des apprenants pour aborder une nouvelle notion	41	56,9%
Total	163	226,4%

À la lecture de ce tableau, un point frappe d'emblée : les réponses ne traduisent pas une méconnaissance de l'évaluation formative, mais plutôt une appropriation partielle, morcelée, parfois hésitante. Deux modalités se font distinguer : « renseigner l'élève et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer » (66,7%) et « favoriser la progression des apprentissages » (63,9%). Nous retrouvons, ici, l'essence même de ce que De Ketele (2013) nomme l'évaluation formative « au service des apprentissages » : une évaluation qui éclaire, qui guide, qui sert de point d'appui plutôt que de point final. Ces deux réponses sont encourageantes, car elles montrent qu'un certain nombre d'enseignants ont saisi la finalité pédagogique de l'évaluation formative, au-delà de la simple obligation procédurale.

Mais la répartition des réponses laisse aussi apparaître des zones d'ombres. Le fait que 56,9% associent l'évaluation formative à la vérification des prérequis n'est pas en soi contradictoire, mais cela indique une confusion fréquente entre évaluation diagnostique et formative. Les deux peuvent se répondre, se compléter, mais elles ne se superposent pas. Cette instabilité des concepts, déjà mise en lumière dans la phase de contextualisation, s'explique sans doute par l'absence de formation approfondie sur les différentes fonctions de l'évaluation. Les enseignants s'adaptent, souvent avec engagement, mais sans toujours disposer des repères pour distinguer clairement ce qui relève du repérage initial, de la régulation en cours de séquence, ou de la certification en fin de parcours.

Par ailleurs, ce qui interroge davantage, c'est la présence persistante de fonctions qui n'ont rien à voir avec la logique formative, comme « attestation » (20,8%) ou « certification » (18,1%). Sur ce point nous ne parlons plus d'approximation, mais d'une dilution du sens même de l'évaluation formative. Ce changement vers une logique de sanction ou de validation est loin d'être insignifiant. Ces modalités ont été sciemment introduites en vue de tester la précision conceptuelle des répondants. Nous remarquons dès lors que les types d'évaluation sont encore à stabiliser sur le terrain.

Enfin, ce tableau confirme que l'évaluation formative a beau être inscrite dans les textes et les discours réformateurs, elle n'est pas encore totalement appréhendée par une partie non négligeable des enseignants. Il ne s'agit pas ici de pointer un déficit de compétence, mais de constater que le système n'a pas donné les moyens aux enseignants de s'approprier, de façon stable, les principes d'une évaluation qui accompagne au lieu de sanctionner.

3) Utilisez-vous les grilles d'auto-évaluation avec vos apprenants ?

Tableau 5. 4 : Usage des grilles d'auto-évaluation par les professeurs de l'enseignement moyen

Oui	Non	Réponses manquantes
82,4%	16,2%	1,4%

Le taux très élevé de réponses affirmatives, soit plus de 82%, semble à première vue témoigner d'une large diffusion de l'usage des grilles d'auto-évaluation parmi les enseignants du moyen. Ce chiffre interpelle plus par la cohérence qu'il suggère avec les prescriptions pédagogiques actuelles, qui valorisent l'autonomie et la réflexivité chez les apprenants, que par sa valeur statistique.

Pourtant, ce résultat, pris isolément, ne suffit pas à attester d'une mise en œuvre effective, ni d'une compréhension approfondie de la fonction même de ces grilles. La formation initiale à cet outil reste très inégale quel que soit le public interrogé (voir Tableau 3. 11) ; peu d'enseignants disent avoir été formés à leur conception ou à leur usage pédagogique structuré. Ce décalage entre le faible taux de formation initiale et la forte déclaration d'usage actuel invite à la prudence.

Dès lors, une lecture plus critique s'impose. Il est permis d'envisager ici un effet de biais dans les réponses, notamment un biais de désirabilité sociale, ou un biais de conformité aux attendus institutionnels. Dans un contexte où l'auto-évaluation est présentée comme un indicateur de

modernité pédagogique, il n'est pas exclu que certains répondants aient coché « oui » par réflexe d'adhésion plutôt que sur la base d'une pratique concrète, construite et accompagnée.

Ces résultats ne sont donc pas à rejeter, loin de là, mais à croiser avec d'autres données, celles issues de la formation initiale, celles sur la régulation effective des apprentissages, ou encore celles liées aux pratiques d'évaluation formative. C'est à cette condition seulement que nous pourrons saisir ce que signifie réellement, dans la pratique, « utiliser une grille d'auto-évaluation ».

4) Effectuez-vous l'évaluation diagnostique ?

Tableau 5. 5: Si les professeurs de l'enseignement moyen appliquent l'évaluation diagnostique

Oui	Non
97,3%	2,7%

Les chiffres parlent d'eux-mêmes, l'unanimité est quasi parfaite (97,3%) chez les enquêtés lorsqu'il s'agit de l'application de l'évaluation diagnostique. Ce résultat témoigne, en apparence, d'une appropriation du concept.

Toutefois, ce taux massif n'est pas le fruit du hasard, il est la résultante de la normalisation de l'évaluation diagnostique dans les prescriptions officielles. Son intégration à l'agir enseignant émane de contraintes institutionnelles qui en font un critère de conformité. En effet, les inspecteurs veillent à la conduite effective de l'évaluation diagnostique par les enseignants au début de chaque année scolaire. Ne pas l'appliquer exposerait l'enseignant à un blâme professionnel, d'où l'unanimité des réponses.

Mais, au-delà des déclarations de conformité, qu'en est-il de sa mise en œuvre ? La dimension de contrainte n'inscrit peut-être pas l'évaluation dans une approche pédagogique volontaire et engagée. Comment cette évaluation est-elle pensée, construite ou exploitée ? A-t-elle pour but réel d'adapter l'enseignement aux besoins identifiés ? Ou reste-t-elle cantonnée à une formalité de début d'année, documentée pour satisfaire aux attentes hiérarchiques ? La question reste ouverte.

Nous sommes ainsi face à un tableau qui est plus un indicateur d'une adhésion aux normes en vigueur que révélateur de pratiques pédagogiques. L'évaluation diagnostique est certes une partie intégrante du quotidien enseignant, mais rien ne permet de dire si elle est mobilisée dans le but de favoriser la construction des apprentissages.

4) Si oui, à quel moment ?

Tableau 5. 6 : Moment déclaré de mise en œuvre de l'évaluation diagnostique (PEM)

Catégories	Taux
Au début de l'année	72,2%
Au début de l'année et au début du projet	6,9%
Autres	14%
Réponses manquantes	6,9%

Le moment de mise en œuvre de l'évaluation diagnostique interroge autant qu'il éclaire. Si 72,2% des enseignants interrogés déclarent la pratiquer au début de l'année, ils ne sont que 6,9% à mentionner également le début d'un projet d'apprentissage comme moment opportun. Le reste se répartit entre des réponses moins précises (14%) et des absences de réponse (6,9%).

Cette répartition confirme ce que la question précédente avait déjà suggéré, l'évaluation diagnostique est perçue comme une formalité de rentrée rarement comme un outil pédagogique récurrent. Or, dans la littérature, le diagnostic n'est pas un acte ponctuel figé au seuil de septembre. Il est défini comme un levier de compréhension des besoins, mobilisable à chaque phase où l'enseignant entame une nouvelle séquence, une nouvelle notion, un nouveau projet (Cuq et *al*., 2008). Loin d'un simple rituel inaugural, il suppose une posture d'écoute permanente. C'est, en effet, dans cette optique qu'une minorité (6,9%) des répondants affirment recourir à l'évaluation diagnostique, au-delà de l'entame de l'année, à d'autres moments du parcours d'apprentissage à savoir : avant le lancement d'un nouveau projet.

Quant aux 14% qui répondent « autres », ils traduisent probablement une difficulté à nommer précisément les temps de mise en œuvre, ou bien des pratiques plus intuitives, moins formalisées.

Après tout, si le recours à l'évaluation diagnostique semble devenu un réflexe de début d'année, il reste encore largement déconnecté d'une conception souple et continue. Le chiffre rassure sur l'ancrage administratif de la pratique, mais laisse planer le doute quant à son intégration réelle dans une pédagogie différenciée.

5) Lors de la séance du compte rendu d'une expression écrite, sollicitez-vous les apprenants à s'autocorriger ?

Tableau 5. 7 : Recours à l'autocorrection dans les pratiques d'expression écrite selon les PEM

Oui	Non
97,3%	2,7%

Une fois encore, les résultats traduisent une quasi-unanimité, plus de 97% des professeurs de l'enseignement moyen affirment solliciter leurs élèves à s'autocorriger à l'issue d'un exercice de production écrite. Cette prise de position tranchée s'inscrit dans la continuité d'autres réponses tout aussi affirmées à l'instar de l'évaluation diagnostique.

Cela dit, cette déclaration, aussi assumée soit-elle, ne saurait suffire à elle seule pour attester d'une mise en œuvre effective. Pour sûr, engager les apprenants sur la voie de l'autocorrection relève, d'une part, d'un savoir-enseigner et d'un savoir-agir qui indiquent une réelle prise de conscience des enjeux de ce geste enseignant (Roberge, 2008). D'autre part, cela suppose un certain nombre de préalables pédagogiques : la mise au point d'un code de correction explicite, cohérent et surtout accessible ; un travail didactique mené en amont pour familiariser les apprenants à l'usage du code, leur permettre de se l'approprier et de développer les automatismes nécessaires à la réécriture (*ibid*., 2006a ; 2006b*)*. S'autocorriger ce n'est pas seulement relire ou corriger mécaniquement, mais s'inscrire dans une démarche de rétroaction, d'analyse de ses erreurs, d'en comprendre la source, et de formuler une nouvelle version épurée de sa rédaction (Chartrand, 2013).

De ce fait, ces réponses seront croisées avec les résultats d'autres items à venir, portant plus directement sur les signes conventionnels de correction, afin de vérifier si cette volonté affichée de favoriser l'autonomie scripturale se traduit réellement en gestes professionnels tangibles, structurés et suivis, ou si elle relève d'un effet de biais de désirabilité sociale et de conformité.

6) Utilisez-vous les signes conventionnels quand vous corrigez les expressions écrites des apprenants ?

Tableau 5. 8 : Pratiques déclarées en matière de correction codée chez les PEM

Oui	Non	Réponses invalides
83,8%	14,9%	1,4%

Par rapport aux déclarations précédentes, nous constatons une diminution de 13,5% ; les positions s'avèrent légèrement moins assumées. Toujours est-il pour ce qui est de l'utilisation des signes conventionnels lors de la correction des productions écrites, les praticiens interrogés

affirment à 83,8% y recourir. Cela est dans l'ordre des choses, l'autocorrection implique en effet de fournir des repères explicites permettant à l'élève de comprendre, d'identifier et de reprendre ses erreurs.

Mais, pour que ces signes (ou code de correction) remplissent leur fonction pédagogique, il faut qu'ils aient été construits selon une logique accessible, intégrés aux pratiques de correction de manière systématique, et surtout expliqués aux élèves. La correction codée n'est pas une finalité en soi, mais un levier pour développer l'éveil linguistique et faire émerger chez l'élève une posture réflexive sur son propre écrit. Sans ce travail d'appropriation, les signes deviennent des marques abstraites, peu opérantes (Chartrand, 2013 ; Roberge, 2006a, 2006b, 2008).

Or, la formation initiale ne prépare pas suffisamment à la conception d'un code de correction ni à une approche pédagogique intégrative de cet outil didactique (voir Tableau 3. 13). Ce faisant, la variété des usages sur le terrain risque de mettre au jour des applications éclatées, sans cadre didactique.

L'item suivant nous éclairera davantage sur les codes utilisés, s'ils rendent compte ou non d'un savoir-enseigner construit lors de la formation initiale.

7) Si oui, lesquels

Tableau 5. 9 : Répartition des professeurs de l'enseignement moyen selon le degré de précision des signes fournis

Catégories	Taux
PEM ayant indiqué les signes et leurs significations	77,4%
PEM ayant indiqué uniquement les signes	11,3%
Réponses manquantes	11,3%

Au premier abord, nous ne pouvons que remarquer la dilution progressive du taux relatif aux déclarations des PEM qui affirmaient à 97,3% solliciter l'autocorrection de leurs élèves, un chiffre nuancé ensuite par les 83,8% attestant recourir aux signes conventionnels lors de la correction des productions écrites. Ce tableau vient affiner davantage ce constat où seuls 77,4% ont indiqué les signes utilisés et leurs significations.

Par ailleurs, indiquer les signes sans en expliciter le sens (11,3%) revient à poser des repères sans fournir les clés pour les interpréter. Quant aux réponses manquantes (11,3%), elles traduisent

sans doute une forme d'hésitation, voire une méconnaissance sur ce qu'est un véritable code de correction.

Toujours est-il que c'est la collecte même des signes indiqués ainsi que leur signification (*cf.* annexe 8) qui est la plus problématique et révélatrice de distorsions qui ne laissent aucune place au doute lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la compétence scripturale. Assurément, les résultats et analyses qui vont suivre apportent un début de réponse par rapport au faible niveau observé à l'écrit dont les lacunes persistent jusqu'à l'université.

Tableau 5. 10 : Signes conventionnels (code de correction) utilisés par les PEM lors de la correction de la production écrite (extrait)

Enquêté	Signes	Significations
PEM-1	O ; Conj ; Inc ; M ; M ; V ; M.D	/
PEM-3	O ; Conj	/
PEM-66	√ ; X ; R ; O ; M ; Tr	Mot qui manque ; Mot en trop à supprimer ; Répétition ; Orthographe ; Majuscule ; Terminaison incorrecte
PEM-6	Ort ; C ; MD ; Acc ; M/m	Faute d'orthographe ; conjugaison ; Mal dit ; Accord ; Majuscule/miniscule
PEM-7	O ; IMP ; MD ; INV ; Con ;	Orthographe ; Impropriété ; Mal dit ; Inversion ; Conjugaison
PEM-10	M/m ; M/F ; P/S ; MD ; CT ; CP	Majuscule/minuscule ; Masculin/Féminin ; Pluriel/Singulier ; Mal dit ; Conj. Temps ; Conj. personne
PEM-14	O ; C ; G/H ; F/M ; Ponc ; M/D	Orthographe ; Conjugaison ; Grammaire/Homophone ; Féminin/Masculin ; Ponctuation ; Mal dit
PEM-15	O ; CONJ ; INC ; X ; M ; MLD	Orthographe ; Conjugaison ; Incorrect ; Manque un mot ; Majuscule ; Mal dit
PEM-46	^ ; Conj ; Orth	Mot oublié ; Faute de conjugaison ; Faute d'orthographe
PEM-25	Acc ; c/p, c/t ; o ; M.D ; imp. ; …. ?	Faute d'accord ; faute de conjugaison avec personne, conjugaison temps ; faute d'orthographe ; Mal dit ; Impropre ; Incompréhensible
PEM-29	+ ; O ; C ; X ; G	Phrase mal dite ; Orthographe d'usage ; Conjugaison ; Omission ; Grammaire
PEM-31 M.A[32]	O ; P ; X ; Acc ; V	Faute d'orthographe ; Ponctuation ; Mot qui manque ; Accord ; Verbe qui manque ou temps du verbe
PEM-32	+ ; G ; […] ; C ; T ; /	Faute d'orthographe ; Faute de grammaire ; Une phrase mal exprimée ; Conjuguer bien le verbe ; Temps mal choisi ; Ponctuation manquante
PEM-33	V ; X ; + ; PSV ; G ; T	Un mot oublié ; Ponctuation ; Faute d'orthographe ; Phrase sans verbe ; Faute/grammaire ; Temps mal choisi
PEM-34	P ; X ; TP.S ; O ; M/F ; P/S	Ponctuation ; Mot oublié ; Le temps des verbes ; Faute d'orthographe ; Féminin/masculin ; Pluriel/Singulier
PEM-35 M.F	O ; Acc ; P ; M ; Conj ; Tps	Orthographe ; Accord ; Ponctuation ; Majuscule/minuscule ; Conjugaison ; Temps
PEM-36	+ ; O ; P.V	Fautes d'usage ; Fautes d'orthographe ; Phrases sans verbe
PEM-37	+ ; PV ; Inc	Fautes d'orthographe ; Phrase sans verbe ; Phrases incorrectes
PEM-38	/	
PEM-39	R ; X ; = ; ≠≠	Répétition ; Idée inachevée / Mot oublié ; à mettre en majuscule ; espace

[32] Les lignes bleues pour les PEM du CEM Medjadji Abdelkader et les vertes pour les PEM du CEM Mouloud Feraoun. Les deux collèges se situent dans la wilaya de Saïda.

Lors de la collecte des données relatives à cette question, nous nous attendions à des retours avec un code classique, représentant les grandes catégories d'erreur (orthographe d'**U**sage, orthographe **G**rammaticale, **S**yntaxe, **P**onctuation, **V**ocabulaire). À l'exemple de celui développé par le Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique du Québec et mis à la disposition des enseignants sous forme de deux pages tabloïdes[33], étayé par des conseils de mise en pratique et des exemples.

Or, il n'est rien. Les réponses recueillies offrent un paysage fort préoccupant et discréditent les tendances déclarées par les professeurs de l'enseignement moyen, révélant qu'il s'agissait, incontestablement, de biais de désirabilité et d'un manquement à l'agir professionnel. L'extrait choisi pour illustration (voir également annexe 8) nous permet de constater qu'il n'y a aucune constance qui se dégage, ni sur le plan graphique du code ni sur le plan de son signifié, à l'exception de quatre signes : Acc => accord ; R => répétition ; P/S => Pluriel/singulier ; F/M => féminin/masculin.

À l'évidence, d'un enseignant à un autre, les signes ne renvoient pas au même type d'erreur, par exemple : le « X » pour idée inachevée, mot oublié, non-respect de ponctuation ; le « + » pour majuscule, faute d'orthographe, mot à ajouter, phrase mal dite ; le « V » pour verbe, vocabulaire, un mot oublié.

Nous sommes donc, ici, face à un constat en totale contradiction avec l'état de l'art en ce qui a trait aux pratiques enseignantes. Les codes s'improvisent, s'inventent parfois avec des symboles qui n'ont de sens que pour l'enseignant, car n'ayant pas été choisis de manière intelligible pour faciliter leur mémorisation et leur appropriation : « ^ » mot oublié, « √ » mot qui manque, « ≠ » espace. Il est clair que les enseignants du moyen n'ont bénéficié d'aucune formation à la conception des codes de correction que ce soit la méthode alpha numérique ou la méthode lettrée mnémotechnique (Roberge, 2006b). La première consiste en la combinaison de lettres et de chiffres, par exemple, pour Grammaire : « G-1 » accord du verbe avec le sujet, « G-2 » accord singulier/pluriel. La deuxième méthode, plus efficace en termes d'appropriation, combine les lettres de la classe et de la règle grammaticale, cela donne : « AD » accord du déterminant, « APA » accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (*ibid.*). Dans le cas des signes indiqués par les enquêtés, nous ne pouvons trancher et dire s'il s'agit d'un code se limitant aux grandes catégories

[33] https://ameliofrancais.ccdmd.qc.ca/storage/amelioration-du-francais/ressources/1699028676-_Ouil_aide_correction_tabloide_V2.pdf

ou d'un code raffiné ; dans un cas comme dans l'autre, les résultats ne témoignent en rien d'un geste didactique ancré et maîtrisé.

Par ailleurs, la situation s'aggrave encore plus, lorsque nous observons qu'au sein d'une même wilaya, plus encore, d'un même collège les signes ne sont pas standardisés ou uniformisés. Cet état de fait dénonce d'une part, l'absence d'un cadre institutionnel local fixant une nomenclature de signes commune à tous les établissements ; d'autre part, l'absence d'un véritable travail de coordination et d'échanges de pratiques réflexifs entre collègues. Dit autrement, aucune mesure ne semble avoir été prise pour pallier, a posteriori, cette lacune dans la formation initiale et les enseignants semblent cantonnés dans la culture du « faire cavalier seul ».

En tout état de cause, tout porte à croire que l'enseignement de la compétence scripturale n'est pas didactisé. À défaut d'un code de correction méthodiquement pensé, structuré, standardisé et parfois raffiné en fonction des objectifs pédagogiques, il ne peut y avoir de rétroaction, d'autocorrection et de réécriture.

Finalement, c'est bien l'apprenant qui fait les frais de cette absence de savoir enseigner. Même lorsque certains enseignants ont recours à un code, celui-ci reste individuel, non partagé, non stabilisé. D'un enseignant à l'autre, l'élève doit s'approprier un nouveau système, ce qui nuit à la construction de repères durables (Roberge, 2006b). L'éveil linguistique, pourtant au cœur de l'enseignement de l'écrit, est ainsi relégué au second plan. Résultat, les lacunes ne sont ni identifiées avec constance, ni traitées dans la durée. L'élève les « trimballe » alors d'un niveau à l'autre, sans jamais les voir véritablement prises en charge.

Toutefois, avant de clore cette première série d'analyses, il nous paraît utile de mentionner les retours des enseignants universitaires sur cette même question, dans la mesure où leur regard, nourri de pratiques académiques et d'exigences épistémiques, permet d'éclairer certains enjeux relatifs à l'évaluation écrite.

8) Est-il important de s'accorder sur l'utilisation de signes conventionnels harmonisés lors de la correction des expressions écrites des apprenants et lors de leur compte rendu ?

Tableau 5. 11 : L'importance de l'utilisation des signes conventionnels harmonisés lors de la correction des expressions écrites des apprenants

Oui	Non	Réponses invalides
92,9%	14,9%	1,4%

Ce résultat, qui frôle l'unanimité (92,9 %), ne prête pas à équivoque quant à l'importance d'un code de correction harmonisé dans l'enseignement de l'écrit. Du point de vue des enseignants universitaires, lesquels évoluent dans un espace où les enjeux de lisibilité, de cohérence et de réflexivité sont régulièrement débattus, cette réponse va de soi. Elle confirme que la correction n'est pas seulement un geste technique, mais un acte didactique qui gagne à être structuré.

Ce retour trouve d'autant plus d'écho qu'il entre en résonance directe avec les distorsions observées sur le terrain chez les PEM : codes « bricolés », absence de cadre partagé, signes sans signification commune. À rebours de ces dérives, la réponse des universitaires remet l'accent sur un principe fondamental : un élève ne peut entrer dans un processus d'autocorrection que si les repères qui lui sont fournis sont lisibles, constants, et reproductibles d'un enseignant à un autre.

C'est donc moins la pratique des universitaires qui est ici interrogée que leur position de principe, laquelle vient clore, de façon nette, cette première partie du chapitre en soulignant que l'harmonisation des pratiques correctives est une condition minimale pour que l'enseignement de la compétence scripturale puisse véritablement jouer son rôle.

5.7 Les fondements et fonctions de la formation continue

5.7.1 Une nécessité inscrite dans la dynamique du métier

La formation continue ne peut être pensée comme un ajout secondaire à la formation initiale, ni comme une réponse ponctuelle à des déficits individuels. Elle s'inscrit dans une logique de transformation permanente du métier d'enseignant, confronté à l'instabilité des savoirs, à la diversification des publics et à la complexité croissante des situations pédagogiques. Perrenoud (1996a) rappelle à ce sujet que les systèmes éducatifs ont besoin d'« une politique de la formation continue incitatrice et orientée par des objectifs à long terme, sans être coercitive » (p. 2). Il ne s'agit pas seulement de faire évoluer les pratiques, mais de soutenir une profession en tension, tiraillée entre des attentes institutionnelles changeantes et les réalités du terrain.

Dans cette perspective, la formation continue devient un pilier de la professionnalité enseignante. Elle vise la mise à jour des connaissances, mais surtout, elle permet de reconstruire ses repères professionnels à partir de l'expérience. Ainsi, selon Parent et *al.*, (1999) « la formation continue devient alors un moyen important pour permettre au professionnel de l'enseignement d'être de plus en plus compétent, c'est-à-dire de maîtriser de façon croissante les connaissances, les innovations et les actes dévolus à la profession » (p. 120). Cette logique de transformation repose sur une conception évolutive du métier, dans laquelle chaque enseignant est amené à réinterroger ses postures et ses pratiques en fonction d'un environnement mouvant.

5.7.2 Une fonction complémentaire de la formation initiale

La formation initiale, aussi élaborée soit-elle, ne suffit pas à accompagner une carrière entière. Les savoirs et outils acquis en début de parcours s'érodent ou deviennent partiellement obsolètes au fil du temps. Nous comprenons pourquoi certains chercheurs appellent à repenser la formation non comme deux séquences indépendantes, mais comme un parcours continu, traversé par des paliers, des retours, des inflexions. Il ne suffit pas d'ajouter des blocs de formation ici ou là : il faut faire tenir l'ensemble, dans une cohérence qui donne sens à l'expérience et soutient les apprentissages sur la durée. Dans cette perspective, Tardif (2012) avance une idée forte, que peu de dispositifs, selon lui, réussissent à mettre en œuvre concrètement : celle de la « finalisation des apprentissages dans la profession » (p. 25). En d'autres termes, ce que la formation initiale commence à poser, en termes de savoirs, de postures, de gestes, la formation continue le rejoue, le réinvente, parfois même le conteste, à la lumière du réel.

C'est là que la complémentarité trouve tout son poids. Pas dans une répétition, mais dans un prolongement mouvant. Une réouverture, plus qu'une continuité linéaire. En ce sens, la formation initiale et la formation continue ne doivent pas être pensées séparément mais comme deux phases complémentaires d'un même processus de développement professionnel (Altet, 2010). Cela suppose de faire dialoguer des temps souvent disjoints, de renouer les fils entre les savoirs de début de carrière et ceux qui émergent dans l'après-coup de l'expérience. De ce dialogue dépend la possibilité, pour l'enseignant, de construire un sens durable à ce qu'il fait.

5.7.3 Une mission stratégique au service du projet éducatif

La formation continue, loin d'être neutre, porte un projet professionnel et politique. Elle incarne une réponse institutionnelle à la volonté d'accompagner les réformes, mais elle peut aussi jouer un rôle critique, en offrant aux enseignants un espace de recul sur les normes prescrites. Perrenoud (1994c) insiste : « Si elle n'est pas guidée par une doctrine claire et négociée avec les principaux partenaires, la formation continue peut aller dans tous les sens » (p. 4). Le risque, ici, serait de confondre pilotage technique et professionnalisation authentique.

Il s'agit donc de penser la formation continue comme une interface entre l'évolution des prescriptions éducatives et l'intelligence des pratiques. Altet (2011) rappelle que « le modèle de l'enseignant professionnel comme visée de la formation » (p. 46) exige une articulation étroite entre théorie et pratique, y compris dans les dispositifs de formation continue. En tant que telle, elle est porteuse d'une mission stratégique : renforcer le pouvoir d'agir des enseignants, non en les

assignant à des compétences figées, mais en leur donnant les moyens d'interpréter et de transformer leur travail.

5.8 La formation continue comme levier du développement professionnel

5.8.1 Temporalité, parcours et transformation identitaire

La formation continue s'inscrit dans une temporalité longue, qui excède le temps de l'acquisition immédiate pour s'ancrer dans une construction de parcours. Elle vise une transformation progressive des postures, des savoirs et des gestes professionnels, à travers des expériences répétées de mise à l'épreuve, de réflexion et de reconstruction. C'est dans cette logique que Perrenoud (1994c) affirme : « Aujourd'hui, la formation continue n'a pas explicitement reçu la mission de contribuer à la professionnalisation du métier d'enseignant » (p. 11), mais il souligne aussitôt la nécessité de lui assigner cette mission si l'on veut soutenir l'évolution des pratiques sur le long terme.

Le développement professionnel ne relève pas d'un empilement de formations ponctuelles : il s'agit d'un processus cumulatif, situé, qui engage l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans ce sillage, Charlier (2012) en propose la définition suivante :

> un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par là, enrichit et transforme son identité professionnelle. (p. 140)

Cette dimension identitaire rend le développement professionnel indissociable de la capacité de l'enseignant à relire son propre parcours, à se projeter, à se transformer.

5.8.2 Apprentissage tout au long de la carrière et expérience située

Dans cette optique, la formation continue devient l'un des vecteurs essentiels de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle repose sur un principe de récurrence et de réajustement permanent des compétences professionnelles à l'épreuve du terrain. Le développement professionnel d'ailleurs se développerait en étant ancré dans des « moments informels, tels que des rencontres avec d'autres professionnels, des lectures, des visites, des projets…, mais aussi dans des moments formels de formation » (*ibid.*). La diversité de ces temps d'apprentissage, formels et informels, indique que la professionnalisation ne se joue pas uniquement dans les lieux institués, mais aussi dans les interstices du quotidien professionnel.

Sous cet angle, l'enjeu est de permettre à chaque enseignant de construire, au fil de ses expériences, un répertoire de savoirs d'action, de schèmes d'interprétation et de ressources

mobilisables. La formation continue y contribue alors en tant que catalyseur, elle ne prescrit pas un modèle figé de compétence, mais favorise les conditions d'une élaboration personnelle et partagée du métier.

5.9 Concevoir un dispositif de formation continue qui tienne la route

5.9.1 Entre logiques de terrain et agencements pensés

Rien de plus stérile qu'une formation conçue hors sol, suspendue au-dessus des réalités du métier, comme si les enseignants étaient des récipients à remplir à intervalles réguliers. Concevoir un dispositif efficace, ce n'est pas planifier une série de stages, mais penser un tout articulé, où le sens se construit entre ce qui est transmis, ce qui est vécu et ce qui est remis en question. Cela suppose des conditions, et parmi elles, celle, peu évoquée mais décisive, d'un accord à trois voix. « Tout cela suppose l'établissement d'un contrat entre les formateurs, les gestionnaires de l'institution scolaire et l'enseignant. Ce contrat constituerait les bases sur lesquelles la formation peut se développer » (Charlier, 2012, p. 137). L'implicite ne suffit pas. Sans cadre clair, sans reconnaissance des attentes réciproques, le dispositif se déploie à vide, ou pire, à contresens.

On pourrait croire qu'il suffit d'alterner théorie et terrain pour assurer la cohérence. Mais l'articulation ne se décrète pas, elle se construit. Altet (2011) le dit sans détour, à propos du modèle de l'enseignant professionnel comme horizon de formation, il faut « mettre en place des dispositifs articulant le plus possible des moments de théorie en institut et la pratique sur le terrain » (p. 46). La formation ne peut se contenter d'être une juxtaposition de temps. Ce qui compte, c'est le lien tissé entre ces temps, ce qui circule de l'un à l'autre, ce que l'enseignant parvient à faire résonner entre les deux.

5.9.2 L'ingénierie de formation comme écriture du métier

Il n'y a pas de recette, mais une exigence que la formation parte du travail réel, qu'elle en épouse les tensions, les nœuds, les lignes de force, et qu'elle le fasse sans le neutraliser. L'introduction de *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (2015) est limpide : « L'analyse du travail outille une ingénierie de formation et soutient les activités d'exploration que mène tout formateur avant de concevoir les contenus et les modalités d'une formation » (p. 14-15). Il n'est plus question de formation descendante. Il s'agit de construire une ingénierie ouverte, perméable, capable d'accueillir ce que les enseignants vivent et ce qu'ils ne peuvent pas toujours dire.

Perrenoud (1996a), dans la même veine, invite à déplacer le regard : « Le mode d'élaboration de ces dispositifs de formation ou d'innovation est aussi important que leur contenu » (p. 4). Autrement dit, ce n'est pas seulement ce qu'on propose qui compte, mais la manière dont on le conçoit, les processus collectifs que cela mobilise, les espaces de parole que cela ouvre. Une formation, ce n'est pas un contenu à ingérer, c'est une transformation à vivre.

5.9.3 De la fragmentation au parcours

Tout processus s'épuise s'il n'est pas porté par une ligne directrice. Un parcours éclaté, sans logique d'ensemble, désoriente plus qu'il ne forme. C'est ce que Tardif (2012) nomme « cohérence interne » et qui « impose de nombreuses contraintes aux personnes qui élaborent les programmes et aux formateurs » (p. 25). Finalités, compétences, séquences, rien ne va de soi ; tout est à construire, et si possible, à construire ensemble.

Car c'est bien de parcours qu'il s'agit, non de mosaïques. La formation continue, si elle veut être autre chose qu'un catalogue d'offres, doit permettre aux enseignants de se situer, de faire retour sur leurs acquis, d'anticiper des points de variation. Elle doit ménager des temps de respiration, des moments de reprise, des allers-retours. C'est dans cette interaction que se forge une professionnalité vivante, mouvante, mais pas flottante.

5.10 Les acteurs de la formation continue

5.10.1 Le formateur : passeur, médiateur, parfois mal outillé

On parle souvent de dispositifs, rarement de ceux qui les incarnent. Pourtant, un formateur, ce n'est pas un simple animateur ou un relais technique ; c'est une figure pivot, dont la légitimité repose autant sur l'expertise que sur la posture. Altet (2011), dans un échange sincère, dessine les contours de cette figure :

> Pour moi, c'est d'abord quelqu'un qui possède une expertise d'enseignant, mais aussi une expertise de formateur d'adulte. Donc un enseignant-chercheur qui n'a jamais enseigné au primaire ou secondaire ou qui n'a pas fait d'ingénierie de formation n'est pas le plus à même de réussir la formation d'enseignants, surtout s'il ne se forme pas à ce métier d'accompagnement de la pratique. (p. 49)

Autrement dit, il ne suffit pas d'avoir des savoirs, encore faut-il savoir les opérationnaliser en situation de formation. Le formateur doit être capable « d'analyser la pratique enseignante avec des savoirs issus de la recherche », mais également de les mettre en dialogue avec les gestes du métier, ceux qui ne s'écrivent pas toujours, mais qui structurent l'action quotidienne (*ibid.*). Ce double ancrage, savoir formel et savoir d'expérience, est la condition pour qu'une formation soit autre chose qu'un transfert unilatéral.

5.10.2 L'inspecteur : autorité hiérarchique ou partenaire formatif ?

La place de l'inspecteur dans la formation continue est souvent ambiguë. Doit-il impulser, accompagner, évaluer, ou tout cela à la fois ? Perrenoud (1996a), dans son texte sur la Formation continue et développement de compétences professionnelles, interroge précisément cette tension : « Les inspecteurs peuvent et sont évidemment invités à se servir du référentiel comme d'un langage qui progressivement deviendra commun dans le dialogue avec les enseignants et les équipes » (p. 8). Loin d'un outil de contrôle, le référentiel devient ici un levier de médiation, un support pour nourrir une parole partagée sur les pratiques.

Néanmoins, le rôle de l'inspecteur reste fragile, toujours susceptible de basculer du côté de l'autorité verticale. Perrenoud le reconnaît : « On entre là dans une zone à hauts risques, qui est celle du contrôle, donc de la fonction de l'inspection aujourd'hui » (*ibid.*). Ce qui est en jeu, c'est la possibilité de faire de l'inspection un espace de dialogue professionnel, et non une simple sanction ou validation.

5.10.3 L'université : entre savoirs savants et terrains résistants

L'entrée de l'université dans le champ de la formation continue des enseignants soulève, elle aussi, une série de questions. Qu'apporte-t-elle de spécifique ? Et que risque-t-elle d'effacer ? Altet (2011) pose clairement le problème : « Pour le moment, la formation continue des enseignants est assurée par la profession, par les inspecteurs, par les stages d'animation pédagogique. Avec l'intervention de l'université, cela pourrait devenir complètement autre chose » (p. 53). Cette « autre chose » n'est pas nécessairement problématique ; elle peut introduire des perspectives théoriques, des outils d'analyse, des espaces de recherche. Mais elle peut aussi, si elle n'est pas vigilante, éloigner la formation de l'expérience réelle du métier.

Le défi est donc celui de l'hybridation. Comment faire coexister savoirs savants et savoirs de métier ? Comment articuler rigueur universitaire et intelligibilité pour les enseignants en poste ? Ce n'est qu'en travaillant cette articulation, patiemment, collectivement, que la présence universitaire pourra enrichir la formation continue au lieu de la neutraliser (*ibid.*).

5.11 Compétences à développer et effets attendus de la formation continue

Il ne suffit pas d'enchaîner les dispositifs ou de multiplier les modules pour que formation rime avec transformation. Il faut savoir ce qu'on cherche à produire : non pas au sens d'un résultat mesurable, mais dans l'idée d'un déplacement professionnel. Quelles compétences la formation continue est-elle censée faire émerger, activer, stabiliser ou déplacer ? À cette question, les textes

ne répondent pas toujours frontalement, mais plusieurs convergent vers une exigence centrale : aider les enseignants à se penser en mouvement, dans un métier qui ne se laisse jamais figer.

Marguerite Altet (2010) le formule ainsi :

> Les compétences […] se développent donc lors d'un processus de construction en situation, en contexte d'action, et renvoient à une capacité à mettre en œuvre les ressources mobilisées, activées, repérables par des savoir-faire opérationnels autour d'un problème, correspondant à un savoir-agir reconnu par les pairs. (p. 22)

La compétence n'est donc pas un bagage qu'il s'agirait de compléter ponctuellement, mais une manière de croiser réflexion et expérience, pour faire émerger une intelligence professionnelle outillée, évolutive, et adaptée à la complexité des situations.

C'est ce que Perrenoud (1996a) appelle, de son côté, une compétence construite à partir de la pratique, mais dépassant la seule expérience. Il écrit :

> Une compétence est un savoir-mobiliser. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources – savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes – pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. (p. 3)

Dit autrement, la formation continue ne vise pas à distribuer des fiches-outils, mais à outiller l'intelligence des situations.

Parmi ces compétences, certaines occupent une place particulière : la capacité à expliciter ses pratiques, à en construire une lecture critique, à se situer dans une trajectoire. Le référentiel évoqué dans *Formation continue et développement de compétences professionnelles* va jusqu'à formuler des cibles précises : « établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue », « négocier un projet de formation commune avec des collègues », « accueillir et participer à la formation des collègues » (1996, p. 11). Ces formulations disent bien que le professionnel formé est aussi un acteur de la formation d'autrui.

Cette évolution, de celui qui reçoit vers celui qui transmet, accompagne, structure, est au cœur d'une conception adulte, autonome, solidaire de la formation continue. Il engage une transformation de la posture, du rapport au savoir, du lien aux autres. Altet (2011) l'exprime autrement, mais dans la même veine, lorsqu'elle écrit que « le professionnel se construit aussi à partir du savoir pratique des experts dans la classe », à condition, bien sûr, de « rendre communicable leurs savoirs » (p. 49). Ce n'est qu'en partageant ce qui ne va pas de soi qu'une communauté professionnelle réflexive est bâtie progressivement.

En somme, ce que vise la formation continue, au-delà de ses formes multiples, c'est une intelligence de la pratique, une capacité à relire ce que l'on fait, à comprendre ce que l'on transforme, ou pas. Une formation qui n'outille pas cette réflexivité laisse les gestes se répéter sans jamais évoluer. Elle échoue alors là où elle prétend accompagner.

Ainsi, les bases conceptuelles ont été posées : la formation continue, loin d'être réduite à des sessions sporadiques, est pensée comme un ferment fécond de professionnalité, un outil d'adaptation et de consolidation. Il est à présent temps de décaler le regard et nous demander comment ces intentions prennent forme, ou non, dans la réalité du système éducatif algérien. Qui fait quoi ? Selon quels principes ? Avec quels outils ? Et surtout, dans quelles conditions ?

À ce stade, il devient nécessaire de confronter l'idéal prescrit à la mécanique réelle. Non pour dresser un bilan, mais pour cerner les contours du dispositif en vigueur. C'est cette lecture contextuelle que nous engageons maintenant.

5.12 Qu'en est-il de la formation continue en Algérie ?

5.12.1 Une obligation inscrite dans les textes, un pilotage encore flou

En Algérie, la formation continue des enseignants n'est ni ignorée ni reléguée à un statut secondaire. Elle est légiférée par la nouvelle loi d'Orientation n° 08-04 du 23 janvier 2008 et présentée comme une obligation statutaire pour l'ensemble des personnels de l'éducation nationale. L'article 54 stipule qu'il s'agit d'un devoir professionnel à remplir tout au long de la carrière, plus loin, l'article 56 en précise la finalité : aligner les pratiques sur les évolutions du système éducatif, les approches pédagogiques et les attentes de la société. Cette reconnaissance réglementaire, claire dans ses termes, est d'autant plus importante, car elle donne à penser qu'un cadre structuré et piloté accompagne sa mise en œuvre.

Or, dès que l'on sort du cadre réglementaire, la réalité observée sur le terrain est tout autre. Si la formation initiale bénéficie d'un réseau institutionnel bien identifié, Écoles Normales Supérieures, maquettes pédagogiques, profils de formateurs clairement définis, la formation continue, elle, souffre d'un flou systémique persistant. Peu de textes viennent en encadrer le fonctionnement concret. Aucune donnée qui précise de manière systémique les parcours de formation, les articulations entre les modules, la répartition des responsabilités, ni les standards attendus. Il en ressort une impression tenace : celle d'une injonction normative forte, mais portée par un pilotage fragmentaire, localisé, parfois improvisé.

Ses modalités dépendent d'instructions ministérielles et se présentent sous forme de demi-journées, le mardi après-midi, et de journées pédagogiques, le samedi, afin de ne peut perturber le calendrier hebdomadaire des élèves. Les acteurs en charge, les contenus de formation, les modalités d'évaluation varient d'une wilaya à l'autre et dépendent de l'appréciation de l'inspecteur de la discipline. Même dans les documents PARE (2005, 2006) liés à la réforme pédagogique de 2003, la formation continue n'apparaît que par bribes, souvent associée à des recommandations générales, sans traduction opérationnelle. Dans les faits, la coordination entre les actions de formation reste faible, l'absence de référentiel commun favorise l'éparpillement, et les institutions intervenantes se chevauchent sans toujours s'articuler.

Cette absence de lisibilité n'est pas qu'un problème administratif. Elle fragilise les parcours des enseignants eux-mêmes, qui peinent à situer ce que la formation continue attend réellement d'eux : perfectionnement disciplinaire ? accompagnement méthodologique ? développement professionnel réflexif ? Derrière l'unité affichée des textes, la diversité des pratiques, voire leur disparité, ouvre un écart qu'aucune politique cohérente ne semble aujourd'hui combler.

5.12.2 Des acteurs désignés, mais un rôle encore à stabiliser

Les principaux intervenants dans la formation continue sont désignés par le décret exécutif n° 12-240 du 29 mai 2012, le professeur-formateur dont les missions et les tâches ont été abordées dans le chapitre 4, et l'inspecteur, quant à lui, s'inscrit dans la chaîne hiérarchique en supervisant et en participant, si le besoin s'en fait sentir, à la formation continue ; il veille également au suivi et au contrôle des pratiques des enseignants en poste. Certes, ces rôles sont bien réglementés mais se traduisent-ils en pratiques organisées ? Qu'en est-il de l'intervention du professeur-formateur dans les dispositifs effectifs ? Dans quelle mesure la fonction formative de l'inspecteur ne se confond-elle pas avec sa mission d'évaluation, au risque de limiter la portée de son accompagnement ?

La loi d'Orientation (2008) rappelle le principe du droit à la formation continue, mais sans en définir les mécanismes d'opérationnalisation. De même, les recommandations formulées (*cf. L'école algérienne : les défis de la qualité*, 2016) laissent entendre l'absence d'un pilotage structuré : manque de coordination entre acteurs, déficit d'accompagnement sur le long terme, et absence de dispositifs partagés.

En somme, si les responsabilités sont attribuées, les conditions de leur exercice restent vagues. Aucune articulation durable n'est prévue entre le suivi institutionnel assuré par

l'inspecteur et l'expertise de terrain du professeur-formateur. Le dispositif repose sur des figures désignées, mais privées des moyens d'assurer pleinement leur mission.

5.12.3 Un levier de professionnalisation encore théorique

L'idée selon laquelle la formation continue pourrait servir de levier à la professionnalisation revient régulièrement dans les textes officiels. Elle est posée comme un principe, rarement traduite en dispositif. Le document stratégique *L'école algérienne : les défis de la qualité* (2016) appelle à faire évoluer la formation vers une dynamique de développement professionnel. Il y est question d'autonomie, de posture réflexive, d'analyse des pratiques. Mais le fait même qu'il faille recommander de tels principes en 2015 pour les inscrire à l'horizon 2030 révèle un retard structurel : la professionnalisation reste, pour l'heure, une visée plus qu'une réalité.

Perrenoud (1994a), dans un texte fondateur, rappelait qu'« il ne suffit pas de former, encore faut-il professionnaliser ». Pour lui, cela suppose de dépasser l'empilement de savoirs pour installer des dispositifs qui engagent l'enseignant dans une relecture critique de son activité, dans un processus de transformation soutenu par des outils, des échanges et des temps de reprise. Ce modèle est absent du système algérien tel qu'il se donne à voir dans les textes étudiés.

Dans *La refonte de la pédagogie* (2008), nous retrouvons bien l'idée d'un besoin de formation en lien avec les évolutions pédagogiques. Mais rien ne permet de voir comment cette formation s'inscrit dans une logique professionnelle continue. Le pilotage reste administratif, les formats diversifiés, les effets peu évalués.

À défaut d'un dispositif stable, la formation continue reste en position flottante ; elle informe, mais elle ne transforme pas. Elle propose, sans toujours accompagner. Le mot « professionnalisation » est bien là, mais sans les conditions concrètes de sa mise en œuvre.

5.13 Analyse et discussion des résultats relatifs à la formation continue

Les résultats présentés dans cette section concernent exclusivement les enseignants en poste dans les collèges (PEM). Il s'agit ici d'interroger, à partir de leurs réponses, l'effectivité de la formation continue telle qu'elle est vécue, suivie ou perçue dans le cadre de leur carrière professionnelle. Ce traitement n'inclut pas les formateurs, ni les enseignants du supérieur ou les licenciés.

1) Depuis que vous êtes enseignant, y a-t-il eu une formation continue ?

Tableau 5. 12 : PEM - Existence déclarée d'une formation continue depuis l'entrée dans le métier

Oui	Non	Réponses invalides
75,7%	21,6%	2,7%

Ces premiers résultats montrent que trois enseignants sur quatre déclarent avoir bénéficié d'une formation continue depuis leur entrée dans le métier. Cela laisse entendre que la majorité a été, à un moment ou un autre, intégrée dans un dispositif de formation. Mais en parallèle, plus de 21% affirment n'avoir suivi aucune formation, ce qui relativise l'ampleur du dispositif. Dans un système éducatif où la formation continue est censée concerner l'ensemble des enseignants, ce chiffre rend compte d'un accès partiel, ou d'une application inégale selon les profils ou les contextes d'exercice.

L'écart entre répondants donne à voir un système qui fonctionne sans cap clair. La loi d'Orientation évoque bien un droit à la formation continue, mais sans traduire ce principe en organisation concrète. L'existence d'un besoin structurel de formation (MEN, 2016), sans que cela prenne forme à travers un cadre opérationnel partagé. Le chiffre majoritaire ne permet donc pas de conclure à une couverture satisfaisante, tant que la régularité, les contenus ou les effets de cette formation n'ont pas été précisés.

2) Si oui, elle a lieu quand ?

Tableau 5. 13 : Périodicité déclarée de la formation continue - PEM ayant répondu « Oui »

Modalités de réponses	Taux
Chaque année	55,4%
Tous les deux (2) ans	1,8%
Autres	33,9%
Réponses invalides	1,8%
Réponses manquantes	7,1%

Un peu plus de la moitié des enseignants ayant affirmé suivre une formation continue situent sa fréquence à un rythme annuel. D'un point de vue déclaratif, ce chiffre signale une présence régulière d'actions formatives, mais sans que nous puissions identifier s'il s'agit de rencontres institutionnelles structurées ou de simples rappels pédagogiques isolés. Or, les données

réglementaires et stratégiques (MEN, 2008 ; 2016) insistent sur la nécessité d'un pilotage durable, ce que la réalité ne semble pas refléter clairement.

Le second tiers des répondants (33,9%) regroupe ceux qui ont coché la modalité « Autres ». Compte tenu des choix initiaux proposés dans le questionnaire (notamment « tous les cinq ans »), il est probable que cette réponse désigne des formats plus fréquents que l'intervalle annuel, mais irréguliers ou difficilement catégorisables. Ce chiffre illustre un point soulevé à plusieurs reprises : en l'absence d'un référentiel de temporalité partagé, les enseignants développent des représentations individuelles de ce qu'est une formation continue, selon leur vécu et les opportunités locales (Perrenoud, 1994c). Le risque est alors que le terme recouvre des réalités extrêmement diverses, sans ligne commune.

Enfin, les réponses invalides et manquantes, qui représentent près de 9 % des cas cumulés, posent une question plus sourde, celle de la clarté même de la consigne et de la reconnaissance de ce qui est nommé par formation. Leur proportion, non négligeable, pourrait témoigner soit d'un défaut de communication institutionnelle, soit d'un brouillage dans les pratiques. Si certains enseignants n'ont pas su ou pu répondre à une question aussi simple que la périodicité, cela suggère que la formation continue, dans sa forme actuelle, peine encore à s'imposer comme une composante lisible et identifiable du parcours professionnel.

3) Si oui, comment s'effectue-t-elle ?

Tableau 5. 14 : Modalités déclarées de la formation continue - PEM ayant répondu « Oui »

Modalités de réponses	Taux
Séminaires	19,6%
Journées pédagogiques	28,6%
Séminaires/journées pédagogiques	48,2%
Stages de perfectionnement	1,8%
Réponses invalides	1,8%

Les chiffres montrent une prédominance claire : près de la moitié des enseignants interrogés font savoir que la formation continue prend la forme conjointe de séminaires et de journées pédagogiques. Si nous cumulons avec ceux qui citent l'une ou l'autre modalité séparément, ce sont plus de 95% des répondants qui renvoient à ces deux formats. Quant aux stages de perfectionnement,

leur évocation marginale confirme qu'ils ne font plus vraiment partie du paysage formatif des enseignants en poste.

Dans tous les cas, ce n'est pas la diversité des modalités qui pose problème, mais ce que laisse paraître leur homogénéité apparente. Nous observons une centration sur un même type d'action : brève, souvent descendante, peu ancrée dans le quotidien du métier. Or, ce mode de fonctionnement ne reflète que partiellement ce que les fondements théoriques décrivent comme un développement professionnel fécond. Charlier (2012), par exemple, insiste sur l'importance de dispositifs hybrides, qui combinent temps formels et informels, et qui permettent à l'enseignant de s'approprier ses apprentissages dans la durée. L'essentiel ne tient pas à la modalité en soi, mais à la manière dont elle s'inscrit dans un parcours ; le lien qu'elle tisse entre les temps de formation, ce qui circule de l'un à l'autre (Altet, 2011).

Malgré tout, ces formats (séminaires et journées pédagogiques) dominent le terrain sans que leurs objectifs, leur contenu ou leur articulation avec la pratique ne soient toujours explicités si bien que cela a conduit certains PEM à affirmer, plus haut, qu'il n'y a pas eu de formation continue depuis leur entrée dans le métier. Le risque est alors de glisser vers une logique événementielle, où la formation devient un acte isolé, déconnecté du travail réel. La remarque de Charlier (2012) sur le nécessaire contrat entre formateurs, institutions et enseignants prend ici tout son sens : sans un cadre partagé, même les modalités les plus répandues perdent leur portée.

Quant à la quasi-absence des stages de perfectionnement, elle interroge. Ces stages, qui pourraient pourtant constituer des temps longs d'appropriation, de mise à l'épreuve, voire de transformation des pratiques, semblent être exclus de l'équation. Cela confirme l'impression d'une formation continue pensée avant tout comme transmission ponctuelle, plus que comme accompagnement structuré.

4) Si oui, est-elle efficiente ?

Tableau 5. 15 : Perception de l'efficience de la formation continue par les professeurs de l'enseignement moyen

Oui	Non	Autres	Réponses invalides	Réponses manquantes
50%	30,4%	7,1%	3,6%	8,9%

À première lecture, les résultats semblent se répartir de manière nette : une moitié d'enseignants jugent la formation continue efficiente, tandis qu'un peu moins d'un tiers estiment

l'inverse. Entre les deux, 7,1% ont donné une réponse alternative, et près de 12,5% des données sont soit invalides, soit manquantes. Une dispersion qui mérite d'être interrogée du moment qu'elle laisse supposer que, même si elle a lieu, la formation continue ne fait pas consensus quant à son impact réel sur la pratique.

Le doute qui plane autour de l'efficience de la formation continue s'est confirmé dans les résultats de la première partie de ce chapitre, notamment l'enseignement de la compétence scripturale. Ces derniers ont révélé que pour des PEM dont la plupart (72,9%) ont, au moins, entre six (6) à dix (10) ans d'expérience, aucun dispositif sur le terrain ne les a formés à concevoir et à mettre en œuvre un code de correction unifié, afin de conduire des séances de rétroaction, d'autocorrection et de réécriture. En outre, en prenant les chiffres dans l'autre sens, cette moitié qui, en réalité, ne représente que 37,83%, soit 28 enseignants sur 74, valide cette dimension par effet d'affichage. En effet, en additionnant les pourcentages non affirmatifs (30,4% non ; 7,1% autres ; 3,6% invalides ; 8,9% manquants) avec ceux des enquêtés ayant déclaré à 21,6% qu'il n'y a pas eu de formation continue depuis qu'ils sont en poste, nous atteignons en toute logique 71,6%. Ainsi, pour cette majorité relative la formation en cours d'emploi est soit absente, soit déficiente.

Réflexion faite, ce qui jaillit de ces chiffres, c'est un malaise latent autour du terme même d'efficience. Sans dispositif lisible, sans accompagnement solide, les enseignants peinent à dire si, oui ou non, la formation a été réellement utile. Un enseignement suivi ne garantit pas une transformation des pratiques. Tardif (2012), lorsqu'il évoque la nécessité de « cohérence interne », souligne que cette dernière ne peut être atteinte que si les actions de formation sont pensées dans un continuum, avec des finalités claires et des retours évaluables.

5) Rôle du professeur-formateur

Tableau 5. 16 : Retours des PEM sur le rôle du professeur-formateur dans la formation continue

	Oui	Non	Réponses manquantes
Accompagne les nouvelles recrues au début de leur carrière	67,6%	29,7%	2,7%
Enseignant ayant une certaine ancienneté et non formateur	74,3%	17,6%	8,1%
Participe activement à la formation continue	36,5%	55,4%	8,1%
Veille à l'application de la réforme sur le terrain	43,2%	50%	6,8%
Il n'y a pas de réels enseignants-formateurs	54,1%	32,4%	13,5%

Premier constat : 67,6% des PEM considèrent que le professeur-formateur accompagne les nouvelles recrues au début de leur carrière. En soi, ce chiffre semble refléter une reconnaissance de ce rôle. Pourtant, en croisant ce résultat avec ceux du chapitre 4, un décalage s'impose. À titre de rappel, à la question « *Lors de votre entrée dans l'enseignement, un dispositif de tutelle existait-il ?* », 58,1% des mêmes répondants ont indiqué que non. Une discordance manifeste. L'accompagnement est ici affirmé comme une fonction du professeur-formateur, mais l'expérience vécue semble raconter autre chose. Difficile, dans ces conditions, de ne pas envisager un effet de validation institutionnelle de ce que le rôle devrait être plutôt qu'à ce qu'il est réellement. Cette distorsion dans les tendances déclarées remet sur le tapis cette idée d'une entorse à l'agir professionnel, lequel impose, en tout état de cause, une posture de réflexivité objective à l'abri de toute interférence.

Cette tension se voit renforcée avec le deuxième item où 74,3% considèrent que le professeur-formateur est avant tout un enseignant d'expérience, sans réelle fonction de formation. Une vision largement partagée également par les formateurs et les diplômés des ENS, respectivement 75,6% et 66,7%, comme le révèlent les résultats du chapitre précédent. Cette représentation alimente l'idée que le professeur-formateur reste, aux yeux de beaucoup, un enseignant parmi les autres, promu en raison de son ancienneté plus que de compétences spécifiques à l'accompagnement ou à l'ingénierie de formation. Le paradoxe est donc là, d'un côté on lui attribue une fonction d'accompagnement, et de l'autre on minimise sa légitimité formatrice, témoignant, de ce fait, de tendances en dent de scie.

Les trois autres critères viennent nuancer davantage cette perception. Seulement 36,5% affirment qu'il participe activement à la formation en cours d'emploi, et ils sont à peine plus nombreux (43,2%) à lui reconnaître un rôle dans la mise en œuvre de la réforme, une résultante due à l'insuccès de la constitution d'un « noyau dur de formateurs pouvant être le moteur efficace d'une stratégie de formation par cascade au niveau des wilayas » (Tawil, 2006, p. 40). En revanche, une majorité relative (54,1%) considère qu'il n'existe pas de véritables enseignants-formateurs. L'ensemble dessine un paysage fragmenté : le professeur-formateur semble exister dans le discours, mais peine à s'imposer comme figure crédible de la formation continue. À cela s'ajoute l'absence de référentiel d'intervention ou de cadre clair d'action, évoquée dans la phase de contextualisation de la seconde partie de ce chapitre.

6) Rôle de l'inspecteur

Tableau 5. 17 : Retours des PEM sur le rôle de l'inspecteur dans la formation continue

	Oui	Non	Réponses manquantes
Accompagne les nouvelles recrues au début de leur carrière	77%	18,9%	4,1%
Participe activement à la formation continue	55,4%	41,9%	2,7%
Veille à l'application de la réforme sur le terrain	67,6%	31,1%	1,4%
S'assure activement du suivi pédagogique	59,5%	37,8%	2,7%

Les résultats relatifs au rôle de l'inspecteur, tel que perçu par les PEM, nous permettent de constater un tableau quelque peu positif. Ils sont 77% à affirmer qu'il accompagne les nouvelles recrues à leur entrée dans le métier ; 55,4% à attester de son rôle actif dans la formation continue ; 67,6% le voient comme garant de l'application de la réforme sur le terrain ; et enfin, 59,5% considèrent qu'il assure le suivi pédagogique. À l'exception de la contribution à la formation en cours d'emploi, nous pouvons dire, en l'état, que l'inspecteur de la discipline est une figure dont les tâches et missions obtiennent des scores satisfaisants. Mais, l'analyse ne s'arrête pas au même stade que celui de la lecture des chiffres. Effectivement, dès que nous tentons de relier les résultats à la réalité du terrain telle qu'elle se dessine ailleurs dans cette enquête, le ton change.

D'abord, ces résultats s'avèrent dissonants avec plusieurs constats déjà posés dans le rapport d'évaluation du PARE « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie »*. Tawil (2006) y souligne que la constitution d'un « noyau dur » d'inspecteurs-formateurs, censé porter la réforme, n'avait été que partiellement atteinte. Il recommande d'ailleurs de décharger ces inspecteurs de certaines tâches pour qu'ils puissent réellement se consacrer à la formation et au suivi. Difficile, dans ces conditions, d'adhérer sans réserve à cette perception d'un inspecteur pleinement mobilisé sur tous les fronts.

La contradiction est d'autant plus frappante que, dans d'autres sections du questionnaire, les PEM font état de lacunes sérieuses dans leur accompagnement pédagogique, dans leur appropriation des outils de réforme, ou encore dans la régularité des formations reçues. Or, ici, ils valident favorablement l'idée d'un inspecteur impliqué, omniprésent, investi. Cette dissonance appelle un éclairage.

Lors de la passation des questionnaires, un détail a retenu notre attention : face aux questions portant sur l'inspecteur, un grand nombre d'enseignants interrogés dans la wilaya de Saïda ont

montré de vives hésitations. Certains nous ont même confié avoir répondu favorablement aux items, 75% en moyenne, par précaution, par peur que leur jugement ne leur retombe dessus. D'autres, par compassion, ont tenu à ne pas ternir l'image du seul inspecteur de la discipline en poste à ce moment-là. En d'autres termes, une part non négligeable des réponses semble davantage dictée par le contexte immédiat que par une évaluation lucide du travail de l'inspection.

C'est là que le bât blesse. Ces enseignants, qui dénoncent parfois, à juste titre, le manque d'écoute, l'absence d'implication dans les réformes, ou le déficit de formation (Ammouden, 2018 ; Hassani, 2013), sont aussi ceux qui, au moment d'exercer leur droit de parole dans une enquête anonyme, n'assument pas toujours leur rôle avec la rigueur attendue. En choisissant de donner des réponses conformistes, ils entretiennent à leur insu une image biaisée des dispositifs d'accompagnement, rendant d'autant plus difficile tout projet de refonte ou d'amélioration ciblée.

Ce que ce tableau donne à voir finalement ne se réduit pas à la fonction de l'inspecteur ; il met au jour aussi le rapport que les enseignants entretiennent avec l'autorité, le jugement, et la responsabilité professionnelle. C'est peut-être là l'enjeu le plus sensible de cette enquête : lever le voile non seulement sur les dysfonctionnements structurels, mais aussi sur les mécanismes d'autocensure ou de conformité qui brouillent les lectures et freinent toute avancée véritable.

Conclusion

Ce qui ressort des résultats dans ce chapitre, c'est un rapport au métier pris dans des tensions multiples : entre cadre prescrit et espace laissé à l'initiative, entre attentes institutionnelles et réalités d'exercice. Ce qu'ils montrent est sans détour : on enseigne comme on peut, avec ce que l'on a, dans un système qui promet beaucoup, mais accompagne peu.

L'évaluation, l'un des principes autour duquel gravitent la réforme et les nouvelles orientations du système éducatif, est loin d'être stabilisée en tant que pratique pédagogique chez les professeurs de l'enseignement moyen. Leur approche est partielle ; pour eux, sa principale fonction se limite à la vérification des apprentissages. Cependant, c'est lorsqu'il s'agit d'en cerner les contours formatifs que leurs perceptions se disloquent et révèlent une connaissance confuse des types d'évaluation.

Le travail sur l'amélioration de la compétence scripturale est une illustration éloquente de cet état de fait. Il ne repose sur aucune formation ni aucun cadre didactique structurant. Pour évaluer les productions écrites de leurs élèves, les enseignants du moyen s'inventent, improvisent des codes sans standardisation ni explicitation. Un système instable porté par l'enseignant, rarement

approprié par l'apprenant, témoignant d'une rupture dans la continuité pédagogique. L'évaluation formative se dilue dans des pratiques de correction qui ne donnent lieu ni à la rétroaction, ni à l'autocorrection, ni à la réécriture

Quant à la formation continue, elle ne parvient pas à jouer son rôle de relais. Elle semble déconnectée des besoins réels des enseignants, vidée de sa substance par une accumulation de discours sans prise réelle sur les pratiques ; par conséquent, elle est loin de servir de catalyseur, et pour le développement de la professionnalité, et pour la réforme. Le même constat s'applique à ses intervenants. Le professeur-formateur est une figure non reconnue en tant que telle, que ce soit par ses pairs, par les formateurs académiques ou par les étudiants-professeurs. S'agissant de l'inspecteur, celui-ci s'impose par son autorité statutaire, laquelle a incité les enseignants à s'écarter de la réalité pour décrire son rôle effectif dans la formation en cours d'emploi, l'application de la réforme sur le terrain.

Ce chapitre nous aura permis de mesurer le poids du réel sur les promesses institutionnelles. Une réalité qui entre en résonance directe avec les tensions qui traversent aujourd'hui l'école algérienne. C'est à cette échelle plus large que se situe le prochain chapitre, consacré aux échecs scolaires et aux réformes qui, depuis plusieurs décennies, tentent d'en contenir les effets.

Chapitre 6 – Échec scolaire et réformes

Introduction

Il arrive que certaines expressions s'imposent dans le débat éducatif au point d'en perdre leur sens premier. « Échec scolaire » en fait partie. Tantôt désigné comme indicateur de performance, tantôt perçu comme un mal endémique ; il cristallise surtout une série de malentendus sur ce que l'école attend, sur ce qu'elle permet, et sur ce qu'elle tolère. Dans ce chapitre, il ne s'agit pas de trancher une bonne fois pour toutes sur les causes de l'échec scolaire, mais d'en questionner les fondements. Non pas à partir de slogans ou de diagnostics tout faits, mais à partir de ce que disent les textes, les chercheurs, et surtout, ce que nous apprend le terrain algérien.

La première section de ce chapitre revient donc sur cette notion d'échec scolaire, en la replaçant dans son épaisseur sociale, politique et institutionnelle. Car on n'échoue jamais « seul » : il y a des normes, des seuils, des mécanismes de sélection qui, même silencieux, construisent l'échec autant qu'ils le mesurent. Le propos ici est de déplier ces logiques, en croisant les regards théoriques et le contexte local.

Vient ensuite un autre pan du problème : celui des réformes éducatives. Comment celles-ci sont-elles conçues ? Et surtout, à quel rythme et avec quelles finalités ? En reprenant les travaux récents sur le pilotage des systèmes éducatifs, et en les confrontant à l'expérience algérienne, nous cherchons moins à juger les réformes qu'à comprendre pourquoi elles peinent, bien souvent, à tenir dans la durée. Ce chapitre propose donc un éclairage complémentaire aux précédents : il met en lien les dynamiques systémiques et les expériences vécues, dans une tentative de cerner les nœuds de résistance, d'essoufflement, mais aussi, parfois, de relance.

L'ensemble se clôt par l'analyse des données issues de l'enquête, données qui viennent non pas illustrer mécaniquement les développements précédents, mais les interroger, les déplacer parfois, en mettant en lumière la manière dont l'échec scolaire et les réformes sont perçus, jugés et vécus par ceux qui sont au cœur du système éducatif.

6.1 Définir l'échec scolaire : une norme, une construction, un symptôme

L'échec scolaire n'est pas une catégorie stable, univoque ou objectivable en soi. Il se définit toujours relativement à des normes scolaires, sociales, institutionnelles, lesquelles varient selon les époques, les contextes et les logiques sous-jacentes du système éducatif. Loin d'être un simple déficit de résultats mesurables, il constitue un construit social, un symptôme révélateur des tensions qui traversent l'école et de ses modes implicites de sélection.

En effet, plusieurs auteurs insistent sur ce caractère fondamentalement relatif ; pour Vianin (2022) : « L'échec scolaire peut être défini comme un écart à la norme » (p. 16), mais une norme elle-même façonnée par des attentes adultes, des seuils d'acquisition arbitraires ou des programmes pensés selon une temporalité standardisée. Ce qui est entendu par « échec » dépend donc toujours d'un contexte d'interprétation. Ainsi, un élève peut être dit « en difficulté » simplement parce qu'il n'a pas acquis les compétences au moment prescrit, quand bien même son rythme d'apprentissage demeure cohérent.

En outre, Perrenoud (2002b) attire l'attention sur l'aspect parfois persistant du phénomène et rappelle que supprimer le redoublement ou aménager les rythmes ne suffit pas à faire disparaître l'échec scolaire. Loin de disparaître, celui-ci se déplace et est masqué derrière d'autres formes d'exclusion ou de relégation symbolique, tant les logiques d'évaluation et de hiérarchisation sont profondément enracinées dans la culture scolaire.

Plus encore, l'échec scolaire est perçu comme un produit actif d'une organisation éducative qui valorise la performance selon des critères souvent élitistes, en postulant implicitement que seuls certains élèves sont faits pour réussir. Pour illustrer ce propos, Perrenoud (*ibid.,*) établit le parallèle suivant : « L'école fonctionne comme une discipline sportive dont l'unique objectif serait d'obtenir le plus grand nombre possible de médailles aux Jeux olympiques » (p. 102). Dans cette logique, la réussite n'est pensée que comme excellence, et l'échec devient une variable nécessaire à la sélection.

Ce fonctionnement s'appuie sur des normes d'excellence précoces, parfois sans tenir compte des réalités de l'apprentissage. « Pourquoi estime-t-on indispensable que chacun sache lire à sept ans, en mettant du coup en échec grave et durable ceux qui n'y parviennent pas ? » (*ibid.*), une interrogation à caractère dénonciateur de l'aspect arbitraire de certaines attentes. Derrière l'apparente objectivité des seuils, c'est une norme implicite de conformité qui agit tout en reléguant les parcours atypiques à la marge.

Dès lors, parler d'échec scolaire, ce n'est pas désigner un manquement individuel, mais interroger le cadre même à l'origine de cette désignation. En tant que phénomène socialement produit, l'échec scolaire met moins en cause les capacités des élèves que les modalités d'organisation, d'enseignement et d'évaluation qui balisent leur trajectoire. Il devient alors un révélateur, non pas d'une inadaptation des élèves à l'école, mais d'une inadaptation de l'école à la diversité des élèves.

6.2 Une école structurellement génératrice d'échecs ?

En parcourant la littérature, une réalité se laissait entrevoir : au-delà des discours sur la réussite pour tous, l'institution scolaire demeure structurée selon des logiques qui continuent de produire de l'échec de manière quasi systémique. Ce paradoxe entre les finalités affichées de démocratisation et les pratiques réelles de sélection n'est pas le fruit d'un dysfonctionnement ponctuel, mais d'un agencement cohérent de normes, de structures et d'outils d'évaluation qui perpétuent une distribution inégalitaire des réussites.

Perrenoud (2002b) le dit sans détour : « L'indifférence aux différences est l'une des causes majeures de l'échec scolaire » (p. 157). Les élèves qui ne rentrent pas dans le moule, parce qu'ils apprennent autrement, plus lentement, ou selon d'autres référentiels culturels, sont perçus comme « en retard », en « échec », voire comme des entraves au bon déroulement de la progression prévue.

À cela s'ajoute cette culture de la performance qui est le mot d'ordre d'une école qualifiée de « schizophrénique » par Vianin (2022), chez qui le discours politiquement correct de « l'école de la réussite » s'entrechoque avec les exigences sélectives. Loin d'être accidentel, l'échec est souvent le revers d'une organisation qui valorise la conformité et hiérarchise les élèves selon leur proximité aux normes scolaires dominantes. Cette contradiction structurelle est soulignée par Meirieu (2013, cité dans *ibid*.) dans une formule saisissante : « L'échec scolaire n'a pas été un problème. C'était une solution à la question de la sélection. » L'échec ne serait alors que la face cachée d'un système qui n'a pas encore réellement renoncé à sa fonction de tri social.

Même les réformes censées promouvoir l'équité restent, selon Perrenoud (2002b), prises dans ces logiques contradictoires. La création de cycles d'apprentissage, par exemple, censés favoriser l'individualisation des parcours, s'est souvent heurtée à l'absence de révision curriculaire ou à des résistances institutionnelles : « Si les cycles ne s'accompagnent d'aucune révision curriculaire, il est indécent de demander aux enseignants de faire seuls les frais d'une réduction de l'échec scolaire et des inégalités » (p. 102). L'injonction à faire réussir tous les élèves n'a de sens que si elle s'accompagne d'un changement organisationnel profond, incluant une redéfinition des contenus, des modes d'évaluation, des temporalités et des finalités de l'école.

En réalité, la culture de la note, l'hypercentralisation des programmes, la standardisation des attendus et la faible valorisation des parcours différenciés continuent de produire ce que Vianin (2022) nomme ailleurs une forme de « reproduction gaussienne » : même avec des élèves brillants,

le système reproduit des courbes de réussite et d'échec conformes aux attentes statistiques. Cette mécanique trahit une conception implicite de l'école comme un filtre et non comme un tremplin.

Dans la circonstance, ce n'est pas simplement l'insuffisance des ressources ou l'inadéquation des méthodes qui produisent l'échec, mais une architecture scolaire encore largement conçue selon des principes sélectifs, où la réussite reste l'exception plus que la norme. Une école massifiée mais non refondée reproduit alors les inégalités qu'elle prétend combattre, non par malveillance, mais par fidélité à une logique héritée (Perrenoud, 2002b).

6.3 L'origine plurielle de l'échec scolaire : entre inégalités sociales, psychopédagogie et effets-maîtres

L'échec scolaire ne peut être imputé à une cause unique. Il résulte d'un faisceau de facteurs entremêlés, qui relèvent à la fois de l'histoire scolaire de l'élève, de son contexte socioculturel, de ses caractéristiques personnelles, mais aussi des pratiques enseignantes et de l'organisation même du système éducatif.

Dans *De l'échec scolaire à la réussite* (2022), l'auteure propose une typologie claire et opérationnelle des causes identifiées, structurée en huit catégories. On y retrouve les aptitudes intellectuelles, les troubles « dys », les troubles affectifs et psychologiques, le milieu socioculturel, la famille, le fonctionnement de l'école, l'effet-maître et l'effet-établissement, ainsi que les causes multifactorielles (pp. 18–28). Cette diversité des sources appelle une lecture systémique, où chaque facteur interagit avec les autres, selon des logiques parfois redondantes, parfois contradictoires.

Les dimensions sociales et culturelles sont incontournables. L'appartenance à un milieu défavorisé peut influencer non seulement la disponibilité cognitive de l'élève, mais aussi ses représentations de l'école, son rapport au savoir, et l'alignement plus ou moins grand entre la culture familiale et les attentes institutionnelles. Ces écarts, souvent invisibles, sont rarement pris en compte dans les dispositifs pédagogiques standards.

Mais l'environnement scolaire lui-même peut devenir générateur d'échec. Le climat de classe, l'organisation du travail, le rapport évaluatif, les implicites curriculaires, etc., autant de leviers qui peuvent nourrir ou réduire l'écart à la réussite. L'effet-maître, en particulier, joue un rôle déterminant. Il renvoie à l'impact que peut avoir la posture de l'enseignant, ses attentes, ses croyances, sa capacité à différencier ou non. Vianin (*ibid*.) nous rappelle ceci, « l'implication dans le travail des enseignants est dès lors évidente : il y aura toujours un dernier de classe, donc un élève potentiellement en échec » (p. 50). Derrière cette formule se niche une vérité, si

l'enseignement reste structuré pour produire une hiérarchie de résultats, alors l'échec ne sera jamais éradiqué, mais simplement déplacé.

Perrenoud (2002b) dénonce également cette mécanique subtile : « Le redoublement est d'une efficacité très limitée », affirme-t-il, ajoutant que « le maigre gain enregistré se paie au prix fort, car le redoublement affecte l'image de soi d'un élève » (p. 29). Cette mise en échec symbolique, souvent invisible aux yeux du système, peut durablement altérer le rapport à l'apprentissage, créer une forme de renoncement intériorisé, et entériner des inégalités que l'école ne sait plus corriger.

À cela s'ajoutent les causes psychopédagogiques : difficultés d'attention, troubles langagiers, mal-être, anxiété de performance. Ces obstacles ne sont pas rares, mais ils sont souvent mal repérés, ou confondus avec un manque d'effort. Dans cette perspective, la difficulté est un fait ordinaire de l'apprentissage, alors que l'échec, lui, suppose un basculement ; il devient un état, une assignation, parfois un stigmate (Vianin, 2022).

Enfin, dans un système où les savoirs sont souvent décontextualisés, l'élève qui ne parvient pas à transférer ou à mobiliser ses acquis dans des situations nouvelles se retrouve rapidement en difficulté. À ce sujet, Perrenoud (2000) indique : « le transfert ne se fait pas spontanément. Il s'apprend, se travaille ». Une école qui n'en fait pas un objectif explicite condamne certains élèves à échouer, non faute de savoirs, mais faute de passerelles pour les réinvestir.

Ce faisceau de causes dessine ainsi une cartographie de l'échec scolaire, qui n'a rien d'accidentel. Il s'agit bien d'un système de facteurs convergents, où les vulnérabilités individuelles rencontrent des défaillances structurelles. Ce n'est qu'à la condition d'en reconnaître la pluralité et les interactions que des leviers de transformation pourront être pensés.

6.4 La formation des enseignants : levier négligé ou facteur aggravant ?

La formation des enseignants se trouve aujourd'hui à la croisée des tensions. Tantôt présentée comme un levier indispensable de réussite scolaire, tantôt négligée dans les réformes curriculaires, elle peine à assumer pleinement son rôle structurant. Pourtant, si l'on admet que l'échec scolaire est en partie produit par des modalités d'enseignement inadaptées, la formation ne peut être un maillon accessoire. Elle devient alors un enjeu central : soit, elle accompagne les enseignants vers une professionnalité réflexive, outillée, capable de différencier les approches et de réguler les apprentissages ; soit, à l'inverse, elle les laisse démunis face à la complexité du métier, et contribue, par défaut, à la perpétuation de l'échec.

Cette tension est explicitement formulée par Perrenoud (2002b), pour qui « l'observation formative et la différenciation […] ne relèvent pas du sens commun, mais d'une formation et d'une instrumentation théoriques et pratiques spécialisées » (p. 127). Loin d'être spontanées, ces compétences supposent un apprentissage rigoureux, un accompagnement dans la durée, et une véritable conceptualisation de l'acte d'enseigner. À défaut, l'enseignant se retrouve en posture d'improvisation permanente, condamné à naviguer à vue dans la gestion de l'hétérogénéité, sans cadre structurant ni soutien collectif.

Cette solitude professionnelle est d'autant plus problématique que les injonctions institutionnelles à « réduire l'échec scolaire » se multiplient, sans que les moyens de le faire soient véritablement pensés. Il ne s'agit donc pas seulement de produire des ressources didactiques, mais bien de doter les professionnels d'une capacité d'analyse, d'interprétation, de diagnostic (Perrenoud, 2002b).

Dans le même esprit, l'article *L'approche par compétences comme réponse à l'échec scolaire* (Perrenoud, 2000) identifie la formation comme un chaînon manquant des réformes. L'auteur y affirme sans détour : « Il faut, à moyen terme, agir sur la formation initiale des professeurs, non seulement leur formation pédagogique et didactique, mais leur formation scientifique, philosophique, épistémologique » (p. 16). Et plus loin : « Ces compétences ne se développeront que si la réforme curriculaire s'accompagne d'un vaste programme de formation des enseignants » (p. 20). Cette triple exigence dessine une conception exigeante de l'enseignant : ni technicien, ni simple exécutant, mais praticien réflexif inscrit dans une culture professionnelle forte.

Or, dans de nombreux contextes, la formation initiale reste en décalage avec ces attentes. Elle s'appuie encore largement sur des modèles transmissifs, peu articulés aux réalités du terrain, ou trop rapidement professionnalisants sans outillage conceptuel suffisant. Le résultat, des enseignants parfois bien intentionnés, mais mal préparés à affronter la diversité des profils et à adapter leur enseignement aux situations concrètes. Vianin (2022) critique l'aspect trop théorisé des approches d'enseignement sans prise réel sur le terrain : « les pédagogues encouragent la différenciation sans proposer nécessairement aux enseignants les moyens adéquats pour la réaliser » (p. 12). La formation devient alors un lieu d'injonctions, sans médiation.

Le problème ne se limite pas à la formation initiale. La formation continue, trop souvent réduite à des dispositifs ponctuels ou prescriptifs, peine à engager une réflexion profonde sur les pratiques. Perrenoud (2000) propose une autre perspective :

> Il serait fécond de travailler l'histoire des disciplines et leur connexion aux pratiques sociales, le rapport au savoir et aux compétences. […] L'urgence n'est pas tant de les instrumenter que de leur donner des raisons d'adhérer à la réforme curriculaire. Pour cela, la seule voie efficace est d'interroger leur propre rapport au savoir. (pp. 16-17)

Cette perspective exige une formation conçue non comme transmission descendante de méthodes, mais comme un espace de développement professionnel, d'appropriation critique et de reconfiguration identitaire.

L'auteur va plus loin encore dans *Les cycles d'apprentissage* (2002b), en formulant une thèse forte : « Il va sans dire qu'on ne peut former les enseignants à fonctionner en cycles "sur le papier". Nul n'apprend à nager dans un livre » (p. 47).

La métaphore est claire, seule une formation ancrée dans l'expérience, prolongée dans le temps, accompagnée par des formateurs compétents et soutenue par l'institution peut prétendre transformer les pratiques. Cela requiert un triple appui : une formation continue réactive, une structure d'encadrement bienveillante, et un accompagnement spécifique sur plusieurs années (*ibid*.).

Loin d'être un simple support à la réforme, la formation des enseignants devient ici la condition de possibilité d'une école plus juste. Mal pensée, elle contribue à l'échec ; solidement conçue, elle en devient le rempart. Ce n'est pas seulement le contenu enseigné qui importe, mais la capacité à l'enseigner avec intelligence, à le mettre en tension avec le réel, à en faire une ressource pour tous et non pour les seuls élèves « conformes » (*ibid.*).

6.5 L'échec scolaire, révélateur d'un curriculum déconnecté ?

Le curriculum scolaire, entendu comme l'ensemble des savoirs à transmettre, des compétences à développer et des exigences à atteindre, joue un rôle structurant dans la pérennisation de l'échec. Bien qu'il soit rarement interrogé dans ses fondements, il constitue l'un des leviers les plus puissants et les plus silencieux d'exclusion. En cela, l'échec scolaire ne serait pas tant le signe d'une inadaptation des élèves à l'école, que la manifestation d'un curriculum inadapté à la diversité des élèves.

Par ailleurs, Perrenoud (2002b) pointe avec acuité la surcharge des programmes, leur rigidité, et la précocité excessive de certaines exigences : « Il faudrait alléger les programmes […]. On les charge plus encore, fabriquant inévitablement davantage d'échecs et d'inégalités » (p. 100). Cet accroissement curriculaire, souvent justifié par des logiques de modernisation ou de compétitivité, finit par opérer comme une machine à trier, incapable d'accueillir les élèves à des rythmes différenciés.

La logique d'unicité temporelle, où tout le monde doit réussir en même temps, sur les mêmes contenus, de la même manière, conduit inévitablement à produire des écarts. Ceux-ci ne sont pas traités comme des variations légitimes, mais comme des signes de défaillance individuelle. L'échec scolaire est alors moins un dysfonctionnement qu'une conséquence normale d'un système qui refuse de s'adapter.

Le cœur du problème réside aussi dans le décalage entre les finalités affichées et les contenus prescrits. Perrenoud (2000) critique les réformes de façade : « Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires ? » (p. 22). La rupture ne peut être sémantique. Elle doit porter sur l'organisation même du savoir, sur ses modalités de construction et de mobilisation.

Car un enseignement centré sur l'accumulation de savoirs décontextualisés, transmis à travers des logiques frontales et évalués par restitution, échoue à donner du sens. Il creuse la distance entre l'élève et les savoirs. Il faut *a contrario* construire les apprentissages à partir de situations signifiantes, où la compétence ne se réduit pas à une restitution, mais à une mobilisation raisonnée et autonome (*ibid*.).

Cette exigence n'est pas purement pédagogique. Elle implique un repositionnement du curriculum autour de situations de vie, de contextes sociaux et professionnels, et d'objectifs qui dépassent la logique disciplinaire. Elle suppose aussi de reconnaître que certains élèves n'échouent pas parce qu'ils manquent d'intelligence ou de motivation, mais parce que les savoirs scolaires ne résonnent pas avec leur monde, leur langue, leur culture.

Dans cette perspective, l'échec scolaire devient un indicateur. Il ne désigne pas seulement ce que l'élève ignore, mais ce que l'école ne parvient pas à rendre accessible. Il révèle l'asymétrie entre un curriculum pensé hors-sol, et des élèves ancrés dans des réalités diverses. Si l'on persiste à imposer à tous un cadre rigide, un contenu uniformisé, une temporalité indiscutable, alors l'échec n'est pas un accident : il est inscrit dans la structure même de l'enseignement.

6.6 Lutter contre l'échec scolaire : pistes structurelles et didactiques

La lutte contre l'échec scolaire ne peut se limiter à quelques ajustements méthodologiques, ni à une simple déclaration d'intention politique. Elle appelle une transformation en profondeur des logiques d'enseignement, des dispositifs curriculaires, mais aussi des conceptions que les enseignants se font de leur rôle. Dit autrement, il s'agit moins de corriger ponctuellement les effets

d'un système inégalitaire que d'en réviser les fondements. Cette exigence implique de croiser les niveaux : celui de la structure (cadre institutionnel, organisation du temps, cycles), celui de la pédagogie (modalités d'enseignement et d'évaluation), et celui du sujet enseignant (formation, posture, capacité réflexive) (Perrenoud, 2000 ; 2002b).

Pour ce faire, cinq stratégies s'avèrent incontournables afin d'enrayer la mécanique de l'échec des situations didactiques porteuses de sens, la différenciation, l'observation formative et la régulation, la prise en compte des distances culturelles, et l'individualisation dans des cycles pluriannuels (Perrenoud, 2000). Autant de dimensions qui ne peuvent être envisagées indépendamment les unes des autres.

La différenciation pédagogique, par exemple, n'est pas une technique de rattrapage destinée aux seuls élèves en difficulté, mais une philosophie de l'enseignement qui remet en cause l'unicité des parcours et valorise les chemins multiples vers l'acquisition des savoirs. Elle suppose de renoncer à l'idée selon laquelle l'enseignant « enseigne une leçon » à un groupe homogène, au profit d'une démarche attentive aux besoins, aux rythmes, aux représentations et aux potentiels des élèves. Encore faut-il, pour cela, que les enseignants y soient formés, et surtout qu'ils soient soutenus dans la mise en œuvre de pratiques qui rompent avec l'organisation scolaire classique.

C'est ici que les cycles d'apprentissage prennent tout leur sens. Pensés comme des espaces temporels plus souples, permettant aux élèves d'atteindre les objectifs à des rythmes différenciés, ils ne sont efficaces que s'ils sont adossés à une révision curriculaire et à une formation solide des enseignants. Perrenoud (2002b) insiste sur cette condition : « Il n'est pas possible de "réserver" la pédagogie différenciée à une fraction des élèves […]. Elle restructure l'ensemble de l'organisation du travail » (p. 100). La logique de cycle ne peut être qu'un habillage si elle n'entraîne pas une reconfiguration du rapport au temps, au programme, et à l'évaluation.

Cette dernière, souvent méconnue dans son pouvoir structurant, constitue un levier décisif. Lorsqu'elle reste centrée sur la sanction, la moyenne ou la comparaison, elle ne fait que reproduire les écarts. À l'inverse, une évaluation formative, intégrée à l'acte d'enseignement, centrée sur les progrès, sur l'analyse des erreurs et sur la métacognition, devient un outil d'apprentissage et un facteur d'équité.

Mais aucune de ces transformations n'est viable si elle repose exclusivement sur l'enseignant isolé. Perrenoud (2002b) plaide pour un triple dispositif : « que la formation continue soit à l'écoute des enseignants », « que la structure d'encadrement soutienne les enseignants en innovation », et « qu'un dispositif spécifique d'accompagnement soit mis en place durant plusieurs années » (p.

47). Sans ces appuis, les réformes restent déclaratives, et les enseignants, confrontés à l'échec de leurs élèves, se retrouvent acculés à l'impuissance.

Agir contre l'échec scolaire, c'est donc penser un environnement de travail favorable, concevoir un curriculum signifiant, valoriser la diversité des parcours, et former des enseignants capables d'observer, d'interpréter, de réguler. Ce n'est pas tant une question de méthodes que de posture : considérer chaque élève comme un sujet capable d'apprendre, à condition que l'école s'en donne les moyens. Autrement dit, combattre l'échec scolaire, ce n'est pas réparer les élèves, c'est refonder l'école.

6.7 L'échec scolaire en Algérie : un phénomène structurel ?

Parler d'échec scolaire en Algérie, c'est convoquer une réalité connue, mais rarement regardée en face. Elle ne se limite pas à quelques résultats insuffisants dans les bilans d'examen, ni à des lacunes passagères dans les apprentissages. Elle traverse tout le système : elle s'installe, s'entretient, et finit par s'imposer comme une composante presque normale du parcours de certains élèves. Pourtant, rien de cela n'est une fatalité. Si l'école échoue, c'est aussi parce qu'on a laissé s'installer, au fil des réformes, un écart trop grand entre les objectifs affichés et les conditions réelles de leur mise en œuvre.

Nekkal (2016), dans une analyse appuyée sur les données les plus récentes du secteur, montre bien à quel point l'école algérienne est à la peine dès qu'il s'agit de tenir ses promesses. Une scolarisation généralisée, mais sans en garantir la réussite de tous. Derrière les taux élevés d'inscription, les chiffres du redoublement, de l'abandon ou encore des examens de fin de cycle rappellent qu'un grand nombre d'élèves ne va pas jusqu'au bout du cursus. Ce que révèlent ces données, ce n'est pas seulement l'échec de certains élèves. C'est celui d'un système qui semble incapable de répondre aux besoins réels de ceux qu'il prétend instruire.

Le document stratégique du ministère (2015) ne dit pas autre chose, bien qu'en des termes plus mesurés. Il admet que les progrès quantitatifs n'ont pas suffi à améliorer la qualité. Le diagnostic est posé : surpopulation dans les classes, programmes trop denses, évaluation mal pensée, et un accompagnement pédagogique qui laisse souvent les enseignants seuls face à des situations complexes. C'est l'ensemble de la chaîne qui se grippe, sans que les ajustements successifs ne parviennent à enrayer durablement les effets de cette panne.

Parmi les causes rarement traitées à la racine, la formation des enseignants revient comme un point de fragilité. Non pas seulement la formation continue, régulièrement évoquée pour

rattraper les écarts, mais bien la formation initiale, celle censée préparer à l'entrée dans le métier. Sur ce point, les constats convergent. Nekkal (2016) évoque, sans insistance excessive, les modalités de formation proposées ces dernières années : études universitaires sans préparation spécifique à la gestion de classe, stages bloqués trop courts, recours à l'enseignement à distance. Autant de dispositifs disparates, mis en place dans l'urgence, sans cohérence d'ensemble. On ne forme pas à la complexité du métier avec des moyens si disjoints. De toute évidence, on ne professionnalise pas sans construire un lien entre ce qui est enseigné en amont et ce qui attend les enseignants sur le terrain.

Ce hiatus entre formation et réalité du métier se lit aussi entre les lignes du texte du ministère. Il y est question de refondation, d'un nouveau regard sur la fonction enseignante, de priorités à redéfinir. Mais les effets se font attendre. Les constats s'établissent, les promesses se réitèrent, mais les dispositifs de formation ne préparent pas suffisamment. Les réformes passent, les programmes changent, les référentiels s'accumulent, mais les pratiques, elles, restent souvent figées, faute de moyens pour les faire évoluer. Par voie de conséquence, les enseignants se retrouvent en difficulté, parfois résignés, rarement accompagnés, et presque toujours pressés d'appliquer des injonctions qu'ils n'ont pas eu le temps de s'approprier.

Dans ce contexte, l'échec scolaire ne peut être attribué uniquement à l'élève, ni même à son environnement social. Il dit quelque chose de plus profond, de plus dérangeant aussi : la faiblesse persistante de notre manière de penser l'école. Il reflète l'inadéquation entre des ambitions légitimes et des dispositifs qui ne suivent pas. Et c'est précisément là que la question de la formation devient décisive. Si l'on veut comprendre pourquoi l'école échoue encore à faire réussir tous les élèves, il faut déplacer le regard, sans détour, du côté de ce qui est intégré, ou pas, dans la formation de celles et ceux qui la font vivre au quotidien.

Cette réalité, que les chiffres confirment et que les textes officiels reconnaissent à demi-mot, constitue un passage obligé avant d'aborder plus en détail les réformes qui, depuis des décennies, ambitionnent de corriger le tir. Mais que vaut une réforme, même bien pensée, si ceux qui doivent la porter ne sont ni préparés, ni soutenus ?

6.8 Réformer l'école : entre nécessité récurrente et absence de préparation

Lorsque nous passons en revue les grandes étapes de l'histoire éducative algérienne, ce qui frappe, ce n'est pas tant le manque de réformes que leur enchaînement et mise en œuvre rapides. À chaque période critique, une réforme. À chaque réforme, l'espoir d'un nouveau départ. Mais très vite, ce même schéma revient : des décisions prises dans l'urgence, une application hâtive, et,

dans les faits, un système qui continue d'avancer sans vraiment se transformer. C'est ce que la rétrospective menée dans le premier chapitre de cette thèse a cherché à montrer : les réformes n'ont jamais manqué, mais elles ont rarement été préparées comme il le faudrait.

On a voulu moderniser, redresser, améliorer, etc., sans toujours s'arrêter pour regarder d'assez près ce qui n'allait pas, ni comment accompagner le changement sur le terrain. Ce n'est pas une simple question de moyens. C'est un problème d'approche, de rythme, de concertation. Souvent, les réformes se sont décidées, puis appliquées, sans temps d'ajustement, sans discussion véritable avec ceux qui allaient devoir en constituer les piliers porteurs au quotidien.

Nous pouvons y voir que le système éducatif s'est construit par à-coups, que les priorités se sont déplacées au fil des conjonctures, et que les enseignants, comme les formateurs, n'ont pas toujours été associés ni préparés. De son côté, Nekkal (2016) insiste sur le fait que la formation des enseignants n'a jamais été pensée comme une condition réelle de réussite. Elle a souvent été évoquée, parfois promise, mais rarement intégrée à la logique même des réformes. Comme si le changement pouvait se décréter, indépendamment de ceux qui doivent en être les artisans.

C'est à partir de ce double constat, l'urgence répétée et le défaut de préparation, que s'ouvre la réflexion qui suit. Non pas pour accuser ni pour dresser un réquisitoire, mais pour comprendre ce que signifie réformer l'école, ce que cela suppose, ce que cela engage ; pourquoi tant de réformes échouent ou s'enlisent, est-ce par faute d'idées, d'écoute, de temps et de relais ?

6.9 Réformer l'école : entre nécessité sociale et décision politique

Réformer l'école n'a rien d'un geste neutre. C'est une prise de position, un pari sur l'avenir, mais aussi une réponse à des injonctions parfois contradictoires. Les attentes sociales sont multiples : faire réussir davantage d'élèves, réduire les inégalités, adapter les contenus à un monde qui change, préparer à l'emploi, à la citoyenneté, à l'autonomie, etc. L'école est sollicitée de toutes parts. De leur côté, les gouvernements, quelle que soit leur orientation, sont régulièrement appelés à prouver qu'ils n'y restent pas insensibles. Mais si la réforme scolaire revient si souvent sur la table, ce n'est pas toujours parce qu'un projet mûri l'impose. C'est aussi parce qu'il faut montrer que quelque chose bouge. La réforme est souvent convoquée comme réponse tactique à une demande sociale ou politique de visibilité, bien plus que comme aboutissement d'un diagnostic profond (Perrenoud, 2003). Dans cette perspective, réformer devient un acte symbolique, dont la fonction est autant d'afficher une volonté que de transformer un fonctionnement.

Cette tension entre réforme nécessaire et réforme instrumentalisée, nous la retrouvons dans l'histoire éducative algérienne. Dès les premières années de l'indépendance, l'école a été pensée comme l'un des vecteurs principaux de reconstruction nationale. De l'école fondamentale en 1976 à la généralisation de l'approche par compétences en 2003, les réformes se sont succédé, souvent à intervalles courts, portées par de grandes intentions : arabisation, unification, modernisation, ouverture, etc. Or, elles répondaient à des impératifs de politique intérieure, parfois à des pressions conjoncturelles, sans toujours mesurer leur faisabilité.

Ce décalage n'est pas spécifique au contexte algérien. Dans ses *Dix principes pour rendre un système scolaire efficace*, Perrenoud (2002a) observe que dans de nombreux pays, les réformes sont annoncées avec emphase mais « promettent des résultats en trois ou quatre ans, ce qui condamne à ne manipuler que des signes extérieurs de réussite » (Principe 1). L'enjeu devient alors de produire du visible, de l'immédiat, quitte à ce que la réforme ne soit ni durable, ni même comprise. Ce que les gouvernements cherchent souvent c'est à « mettre en mouvement la machine », sans pour autant en changer les fondations (Perrenoud, 1998b).

Quoi qu'il en soit, selon plusieurs auteurs, une réforme éducative ne se décrète pas. Elle s'élabore, s'incarne, se partage. Elle suppose un cadre, une vision, un temps long. Sans cela, elle n'est qu'un signal envoyé, parfois bien reçu, parfois ignoré, souvent oublié. C'est plus une question de méthode, de légitimité et de continuité que d'ambitions. Il ne s'agit pas d'un évènement isolé, elle découle d'un processus, d'une succession de gestes politiques, administratifs et professionnels, qui doivent faire système.

Mais toujours est-il, pour que ce système prenne sens, il requiert un enracinement dans le quotidien des acteurs. Une réforme ne peut fonctionner en vase clos, elle doit rencontrer le travail réel, les contraintes du terrain, les marges d'appropriation possibles. Tant qu'elle reste suspendue au-dessus des pratiques, elle risque de passer à côté de ce qu'elle prétend corriger.

6.10 Une modernisation à marche forcée : la précipitation comme piège récurrent

L'une des constantes les plus notables en ce qui a trait dans l'histoire des réformes éducatives, en Algérie comme ailleurs, tient à leur précipitation. Rarement préparées dans la durée, souvent décidées en haut lieu, les réformes ont régulièrement été lancées avant même que les conditions de leur mise en œuvre ne soient réunies. Ce rythme précipité n'est pas sans effet. Il détermine à lui seul le sort d'une réforme. Une mesure pédagogique ou curriculaire, même bien pensée sur

le papier, peut échouer si elle est imposée sans phase d'expérimentation, sans accompagnement suffisant, ou sans adhésion réelle des acteurs.

Dans son analyse des politiques éducatives, Perrenoud (1998b) met en garde contre cette logique de « fuite en avant » qui caractérise nombre de réformes scolaires. Il parle d'un « jeu infernal et pervers qui consiste à déplacer les contradictions et les problèmes de fond, sans jamais s'y attaquer véritablement » (p. 2). La réforme devient alors une manière de repousser les vraies questions, ou de les maquiller sous une couche de nouveauté. Dans ce contexte, ce n'est pas tant la réforme elle-même qui pose problème que son rythme, sa méthode, et son absence d'ancrage dans la réalité du terrain.

Cette critique prend un relief particulier dans le cas algérien. Comme le rappelle notre analyse rétrospective, les réformes successives, notamment celle de 1976 et plus tard celle de 2003, ont souvent été engagées sous pression politique ou idéologique, avec pour objectif déclaré d'aligner le système éducatif national sur des standards internationaux, sans que les conditions internes ne soient sérieusement évaluées. Les enseignants, les formateurs, les inspecteurs eux-mêmes ont parfois découvert les nouvelles orientations pédagogiques en même temps que les manuels, sans préparation en amont ni clarification des enjeux. Les rythmes de réforme, au lieu d'être progressifs et concertés, se sont révélés brutaux, parfois même déstabilisants.

Perrenoud (2002a) va plus loin, il observe que dans bien des pays, « les réformes sont promises comme des guerres-éclair alors qu'il faudrait les penser comme des marches lentes ». L'impatience politique, dit-il, condamne les gouvernements à produire des effets rapides et visibles, au détriment du travail souterrain et patient qu'exigerait toute véritable transformation éducative. Il critique également l'illusion d'une réforme miracle, qui ferait basculer en quelques années des systèmes profondément inégalitaires ou dysfonctionnels vers l'excellence (*ibid.*).

Cette logique du court terme, alimentée par la volonté d'obtenir des résultats électoralement rentables ou institutionnellement valorisables, crée un effet pervers : elle expose les enseignants à des injonctions contradictoires, fragilise les structures de formation, et alimente une forme de désillusion latente. Dans cette optique Perrenoud (1998b) déclare : « aucun gouvernement n'a la patience de différer une réforme jusqu'à ce que la formation des enseignants puisse sérieusement la préparer ou l'accompagner » (p. 2). Ce constat rejoint d'autres analyses critiques sur la manière dont les réformes éducatives ont été menées en Algérie : davantage conçues comme des opérations structurelles à court terme que comme des processus construits avec les acteurs de terrain. Si

Nekkal (2016) ne le formule pas ainsi, ses données illustrent clairement les limites d'un pilotage techniciste et centralisé.

Ce déséquilibre entre l'ambition déclarée et la temporalité réelle engendre un autre phénomène : l'effet boule de neige, que nous avons mis en évidence dans notre chapitre 1. À force de lancer des réformes inachevées ou mal pilotées, le système s'alourdit, perd en lisibilité, et finit par désorienter ceux-là mêmes qui doivent le faire vivre. Ce que l'on appelle inertie n'est parfois rien d'autre qu'une fatigue face à un changement perpétuel qui ne prend pas le temps de s'installer.

6.11 Des finalités multiples : démocratiser, améliorer, moderniser ?

Quand une réforme éducative est annoncée, ce n'est jamais une simple mise à jour. Elle vient toujours chargée de promesses : améliorer les résultats, réduire les inégalités, préparer les élèves à un monde plus complexe, moderniser l'enseignement, revaloriser l'école. Ces promesses s'empilent, tout est dit à la fois, tout semble prioritaire. Le problème, c'est que ces finalités, une fois juxtaposées, ne tiennent plus toujours ensemble.

On veut élever le niveau sans creuser les écarts. Rapprocher l'école de l'entreprise tout en renforçant sa mission citoyenne. Libérer les pédagogies, tout en les cadrant plus étroitement. Cela donne des textes saturés d'objectifs, où il devient difficile de voir ce qui est vraiment visé, et ce qui relève du simple effet d'annonce. Dès lors, le débat sur les finalités de l'école n'est jamais clos, même quand on fait mine de le croire. Il suffit d'une réforme, même partielle, pour qu'il ressurgisse (Perrenoud, 2003). Car derrière toute réforme, il y a toujours une certaine idée de l'élève, du savoir, et du rôle de l'école dans la société.

Ce flou sur les objectifs n'est pas un détail. Il pèse lourd sur la manière dont les enseignants reçoivent la réforme. Si les finalités ne sont pas clarifiées, si rien ne dit vraiment ce qu'on attend d'eux, la mise en œuvre devient incertaine. Chacun fait à sa manière, ou attend. La réforme tourne alors court, non parce qu'elle est mal intentionnée, mais parce qu'elle a été mal explicitée. À l'évidence, un système éducatif ne peut progresser si l'on ignore clairement vers quoi on veut le faire évoluer (*ibid.*). Par voie de conséquence, il ne s'agit pas de questionner les bonnes volontés ayant donné lieu aux réformes, mais plutôt leur cap.

En Algérie, nous retrouvons ce même brouillage dans plusieurs séquences réformatrices. La réforme de 2003, par exemple, introduit l'approche par compétences sans que les finalités en soient vraiment débattues. Voulait-on former des élèves plus autonomes ? Renforcer les capacités de transfert ? Réduire les inégalités ? Rien n'était réellement précisé. Dans les textes officiels, les

objectifs cohabitent, mais ne s'articulent pas. On parle d'efficacité, de qualité, de modernisation, etc., mais sans dire ce que cela implique ni ce que cela change pour ceux qui enseignent à tel point que près de quinze ans après les acteurs, en première ligne, de la communauté éducative semblent toujours désemparés quant aux attentes véritables du projet (Ammouden, 2018).

Cette absence de hiérarchie dans les finalités affaiblit les réformes dès leur lancement. Elle donne l'impression d'un chantier diffus, sans ligne claire et ouvre la porte à toutes les interprétations. Pour les enseignants, cela peut être source de confusion ; pour les élèves, cela se traduit souvent par un discours instable et des pratiques flottantes. C'est là que le travail collectif aurait pu jouer, mais encore aurait-il fallu que les priorités soient posées, discutées et partagées.

Réformer sans cap, c'est avancer les yeux bandés. Ce n'est pas l'absence d'idées qui fait échouer une réforme, bien au contraire, c'est parfois la gestion de leur trop grand nombre, ou leur dispersion. Une réforme ne peut pas tout promettre. Elle doit choisir, trancher, dire ce qui compte. Sans cela, elle s'épuise à courir dans toutes les directions et finit par ne mener nulle part (Perrenoud, 2002a ; 2003).

6.12 Penser la réforme comme processus : conditions de mise en œuvre et leviers d'action

Ce n'est pas tant le projet d'une réforme qui détermine son devenir que la manière dont on décide de la faire exister. L'intention peut être claire, les objectifs cohérents, le contenu techniquement bien conçu, etc., mais si le chemin de sa mise en œuvre n'est pas pensé dans la durée, avec les bons relais, au bon moment, elle s'étouffe d'elle-même. Dans bien des cas, ce n'est pas le fond qui fait échouer une réforme, c'est son absence de respiration, sa verticalité, son incapacité à mobiliser les conditions de sa propre réception (Perrenoud, 2003).

Autrement dit, une réforme n'est pas un décret, une chaîne d'actes successifs politiques, pédagogiques, administratifs, humains qui doivent tenir ensemble. Décider ne suffit pas ; c'est l'accompagnement qui donne sens à la réforme. Or, accompagner, ce n'est pas surveiller ; c'est créer les conditions pour que ceux qui doivent porter le changement s'y reconnaissent, s'y engagent, et puissent s'y essayer sans crainte de faute.

Ce pilotage implique de penser la réforme comme un processus, pas comme un évènement. L'école est une machine lente, nous fait savoir Perrenoud (2002a) avec ses inerties, ses routines, ses équilibres. On ne peut pas prétendre la transformer d'un coup. Il faut articuler plusieurs temporalités, accepter que l'appropriation soit progressive, que les résistances soient normales, et que les détours ne soient pas des échecs. Une réforme rapide et linéaire n'est souvent qu'un habillage

qui touche l'architecture sans pénétrer les usages, l'analyse des deux versions de la maquette des ENS, dans le chapitre 3, en est un exemple parlant.

Par ailleurs, il y a les relais. Les textes ne font pas le changement. Ce sont les acteurs intermédiaires, formateurs, inspecteurs, directions d'établissements, qui incarnent la réforme dans le réel (Perrenoud, 2003). Sans eux, le message ne circule pas. Il est soit mal compris, soit mal traduit, soit filtré par méfiance. Ce sont eux qui donnent chair aux intentions, qui peuvent les contextualiser, les adapter, voire les amender sans les compromettre.

En Algérie, cette chaîne intermédiaire est souvent fragilisée. Les réformes arrivent sous forme de circulaires ou de nouvelles grilles, sans accompagnement véritable, sans espace pour en discuter le sens. Les formateurs ne sont pas toujours informés à temps, les enseignants encore moins. En conséquence, des malentendus s'installent, et avec eux, une forme de décrochage. L'idée de réforme se vide de sa force. Elle devient une consigne, une formalité, un discours de plus.

Penser la réforme comme un processus, c'est lui refuser la logique du changement instantané. Ce n'est pas un système qui tombe pour un autre qui le remplace. C'est un tissage, une série de déplacements qui doivent trouver un appui fondé sur la demi-mesure entre la cohérence, la souplesse, la fermeté et le dialogue. Il s'agit d'admettre que réformer l'école, ce n'est pas seulement réorganiser, mais changer les manières d'enseigner, de former, d'évaluer, de se sentir légitime dans ce que l'on fait. Et cela, aucun texte, à lui seul, ne peut l'ordonner (Perrenoud, 1998b ; 2002 ; 2003).

6.13 La formation des enseignants : fondement ou angle mort des réformes

S'il y a un point sur lequel presque tous les discours réformateurs s'accordent, c'est l'importance de la formation des enseignants. Chaque nouvelle orientation curriculaire, chaque changement de cap pédagogique s'accompagne invariablement de cette déclaration : il faut renforcer la formation. Mais bien souvent, cette affirmation reste suspendue. Elle n'engage pas « grand-chose ». Elle sert d'habillage plus que de levier. Et c'est là l'un des paradoxes les plus tenaces des réformes éducatives : prétendre transformer l'école, mais sans transformer sérieusement ceux qui vont l'incarner.

Perrenoud (1998b) l'a très tôt souligné : « Les réformes qui échouent ou s'enlisent engendrent une mise en sommeil de la dynamique de changement […] mais elles n'induisent pas une refonte immédiate des dispositifs de formation » (p. 3). Autrement dit, même lorsque la réforme

ne prend pas, les structures de formation restent figées, comme si la formation était un satellite indépendant, et non une composante essentielle du processus. Il observe que la formation initiale est régulièrement contournée, remplacée par quelques journées de sensibilisation ou de recyclage, souvent trop générales, souvent trop tardives. À ses yeux, il ne suffit pas de « prévoir de former », il faut inscrire la formation dans la logique même de la réforme, en amont, pendant, et après.

Dans le contexte algérien, ce constat trouve un écho particulièrement aigu. Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, notamment à travers l'analyse des programmes de formation en Écoles Normales Supérieures, les enseignants sont souvent formés à un métier qui ne correspond plus exactement à ce qu'on attend d'eux dans les réformes successives. On leur demande, par exemple, de mettre en œuvre des démarches par compétences, sans qu'ils aient été initiés aux fondements épistémologiques ou didactiques de cette approche. On leur parle de pédagogie différenciée, d'évaluation formative, de pratiques réflexives, sans jamais les avoir accompagnés dans la construction de ces gestes professionnels. Et la formation continue avec sa structure et ses modalités actuelles ne saurait compenser à la fois ses propres lacunes et celles de la formation initiale.

Par ailleurs, il faudra bien comprendre qu'un enseignant efficace n'est pas seulement un technicien qui applique des instructions ; c'est un praticien réflexif, formé aux sciences humaines, capable de penser ce qu'il fait. Cela suppose une formation solide, longue, articulée à la pratique, qui ne se limite pas à une transmission descendante de savoirs. Il faut des modules qui mettent en lien les savoirs théoriques, les gestes de métier, les postures éthiques. Il faut du temps, de l'accompagnement, de la supervision. Tout ce qui, bien souvent, manque aux dispositifs mis en place dans les périodes de réforme. La liste des références théoriques qui soutiennent ce propos est si dense qu'elle dépasse les limites même de cette section. Nous renvoyons ici à l'ensemble des travaux mobilisés dans cette thèse.

Réformer, c'est investir dans la formation, non pas comme un complément, mais comme le cœur même du processus de changement. Sans cela, tout projet éducatif, même bien pensé, reste théorique. Il ne passe pas le seuil de la classe.

6.14 Acteurs et résistances : comprendre les réticences pour construire l'adhésion

Il est devenu courant de parler des enseignants comme d'une catégorie professionnelle rétive au changement. On leur reproche de résister, de freiner, de ne pas suivre. Mais se pose-t-on la

question autrement : et si ce qu'on appelle résistance n'était pas une opposition de principe, mais une forme de défense face à ce qui est mal formulé, mal porté, ou mal compris ?

La réforme, pour un enseignant, n'est pas une idée abstraite. C'est quelque chose qui vient bousculer ses repères, son rapport au métier, parfois même sa légitimité. Si elle arrive sans préparation, sans espace de discussion, sans possibilité de réinterprétation, elle est perçue comme un geste unilatéral, et donc contestable. Ce n'est pas le changement en soi qui inquiète, c'est la manière dont il est imposé (Perrenoud, 2003). De ce fait, il ne s'agit donc pas de forcer l'adhésion, mais de créer les conditions d'un débat ouvert, où les enseignants puissent formuler leurs doutes, partager leurs objections, proposer des ajustements. Sans cela, la réforme s'enlise ou se durcit. Elle perd sa légitimité dès le moment où elle entre dans les salles de classe (*ibid.*).

Dans de nombreuses réformes éducatives, on observe le même schéma : les textes sont publiés, les instructions diffusées, parfois même les outils fournis, mais les enseignants ne se sentent pas engagés. Ils appliquent a minima, ou attendent que cela passe. En conséquence, on assiste au désengagement progressif des acteurs, lié à l'accumulation des réformes mal relayées, mal expliquées, ou simplement trop éloignées de leur quotidien professionnel (Perrenoud, 1998b).

Dans le système algérien, cette forme de retrait a été palpable à plusieurs moments. Certaines réformes ont suscité de la défiance dès leur annonce. Non pas parce qu'elles étaient mauvaises sur le fond, mais parce qu'elles ont été ressenties comme lointaines, désincarnées, rédigées par des commissions détachées du terrain (Ammouden, 2018). Les enseignants, dans ces moments-là, n'ont pas refusé de changer. Ils ont peut-être cessé d'y croire.

Ce que l'on appelle résistance est donc à relire autrement. Il y a, bien sûr, des formes de blocage défensif, parfois du rejet pur. Mais bien souvent, il s'agit plutôt d'un doute, d'un scepticisme fondé, nourri par l'expérience. L'adhésion ne peut être obtenue par la seule autorité du texte. Elle se construit dans la confiance, dans l'écoute, dans une certaine stabilité aussi. Et dans la reconnaissance de ce que savent, font, et portent déjà les professionnels (Perrenoud, 1998b ; 2002a ; 2003).

Réformer sans entendre les résistances, c'est réformer à l'aveugle. C'est ignorer que toute transformation passe, tôt ou tard, par les subjectivités, les récits de métier, les affects liés à la profession. Une réforme peut être très bien pensée, mais si elle n'intègre pas cette part humaine, elle reste une idée sur le papier (*ibid.*, 2003).

6.15 Réformer sans discontinuer ? L'accumulation, la fatigue, la perte de sens

Il arrive un moment où ce n'est plus la réforme en elle-même qui pose problème, mais la répétition. Quand les enseignants vivent plusieurs réformes en peu d'années, quand chaque nouveau ministre annonce un nouveau tournant, quand les manuels changent avant même d'être assimilés, ce n'est plus l'innovation qui est attendue, c'est la prochaine marche arrière. En outre, dans ce climat d'instabilité, ce n'est pas seulement l'énergie des acteurs qui s'épuise : c'est le sens même de leur travail qui s'effrite.

Philippe Perrenoud, encore une fois, met les mots justes sur cette lassitude. Dans son texte de 1998b, il évoque le rocher de Sisyphe. À chaque génération, dit-il, « le rocher redescend » (p. 10). Ce que l'on avait tenté de construire se délite, et l'on recommence, avec d'autres mots, d'autres priorités, mais sans rupture véritable. L'école participe d'un jeu de déplacement des contradictions, non de leur résolution ; et à ce jeu-là, les enseignants sont en première ligne, condamnés à porter des objectifs qui changent sans cesse, sans en voir les résultats durables (*ibid*.).

Cette usure ne se manifeste pas toujours de manière spectaculaire. Ce n'est pas une grève, une opposition frontale. C'est souvent une forme de retrait discret : moins d'initiative, moins d'investissement, moins de confiance. Certains enseignants renoncent à s'approprier les nouvelles orientations. D'autres continuent, mais sans adhésion. Partant, la réforme, pour beaucoup, devient un bruit de fond, une couche de plus dans une accumulation qui finit par brouiller le métier (*ibid.*).

En Algérie, ce phénomène est particulièrement visible. Depuis plusieurs décennies, les réformes s'enchaînent, souvent sans évaluation claire de la précédente ni pause permettant de stabiliser les acquis. À force de construire sur du « sable », on finit par douter de chaque nouveau plan. Cette instabilité engendre ce que nous avons nommé plus tôt un effet d'érosion lente de la crédibilité institutionnelle.

Face à cela, la question n'est plus seulement de savoir comment réformer, mais s'il n'est pas temps, parfois, de ralentir, de poser les choses. D'écouter ce qui a été tenté, ce qui a échoué, ce qui a tenu malgré tout. Réformer sans répit, c'est risquer de confondre mouvement et progrès, disent les chercheurs. C'est aussi oublier que, pour les enseignants comme pour les élèves, ce qui fatigue le plus, ce n'est pas le changement, mais le sentiment que rien ne dure (Perrenoud, 2002a ; 2003).

Après avoir cerné les multiples dimensions de l'échec scolaire et les logiques réformistes qui l'entourent, il importe désormais de confronter ces éléments théoriques aux paroles et aux positions des acteurs du système éducatif.

Les résultats présentés dans la section suivante permettront d'apprécier comment ces enjeux sont perçus, vécus et problématisés par ceux qui sont directement concernés, qu'ils soient enseignants en exercice, étudiants en formation ou formateurs.

6.16 Analyse et discussion des résultats relatifs à l'échec scolaire et aux perspectives

Après avoir interrogé, dans les chapitres précédents, les étapes clés de la formation des enseignants et les pratiques professionnelles qui en découlent, la section d'analyse et discussion de ce chapitre se tourne vers une autre dimension du problème. Ce qui est en jeu ici, ce n'est plus seulement l'analyse d'un parcours ou d'un dispositif, mais la mise en lumière des tensions ressenties, des incohérences pointées, et des attentes formulées face à un système éducatif en mutation.

Dans un premier temps, les réponses recueillies permettront d'évaluer comment l'échec scolaire est rapporté à la question de la formation des enseignants, et si la réforme engagée trouve un véritable ancrage sur le terrain.

Dans un second temps, l'attention sera portée sur les perspectives évoquées par différents publics, qu'ils soient en formation ou en responsabilité, quant à ce que pourrait, ou devrait, être une formation pertinente, cohérente, et en phase avec les exigences du métier.

Ce double éclairage permettra non seulement de prolonger les constats posés, mais aussi d'ouvrir la voie à une réflexion plus large sur ce que signifie, aujourd'hui, former des enseignants dans un contexte d'échec scolaire systémique.

a) L'échec scolaire

1) Si l'échec scolaire est dû au fait d'avoir sur le terrain des enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante.

Tableau 6. 1 : Retours des enquêtés sur le lien entre l'échec scolaire et la présence sur le terrain d'enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Réponses invalides
Formateurs ENS	53,7%	46,3%	/	/
Enseignants universitaires	75%	17,9%	3,6%	3,6%
PEM	68,9%	27%	1,4%	2,7%

Ces premiers retours touchent l'un des nœuds critiques soulevés dans la littérature, celui du lien entre la qualité de la formation initiale des enseignants et la persistance de l'échec scolaire. Il ne s'agit pas ici de statuer sur une causalité directe, mais d'apprécier comment les acteurs eux-mêmes, depuis leur position dans le système, perçoivent ce lien.

Les résultats révèlent un consensus relatif, mais non négligeable. Chez la catégorie des professionnels enquêtés, une majorité s'accorde sur le fait que la présence sur le terrain d'enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante contribue effectivement à alimenter l'échec scolaire. Ce constat est particulièrement appuyé chez les enseignants universitaires (75%), suivis des professeurs de l'enseignement moyen (68,9%), puis des formateurs des Écoles Normales Supérieures (53,7%). Que cette perception traverse les trois groupes donne du poids à l'hypothèse selon laquelle les insuffisances de la formation initiale ne sont pas perçues comme un simple problème conjoncturel, mais bien comme un facteur structurel.

L'écart observé entre les formateurs ENS et les autres publics peut cependant susciter davantage de réflexion. Il se pourrait qu'une partie de ces formateurs hésite à jeter le discrédit sur une formation dont ils sont eux-mêmes les architectes. Mais il se pourrait aussi qu'ils disposent d'une lecture plus nuancée, évitant de réduire un phénomène complexe à une seule variable explicative. Toujours est-il que cette réserve relative ne masque pas l'essentiel : même chez les formateurs, le diagnostic est posé par plus d'un répondant sur deux.

Du côté des universitaires, l'adhésion forte à l'idée d'un lien entre manque de formation qualifiante et échec scolaire est sans doute le reflet d'un malaise plus large. Celui d'un enseignement supérieur qui, sans le dire, alimente le vivier du recrutement scolaire sans préparer à l'exercice du métier. Il est dès lors peu surprenant que ceux-là mêmes qui dispensent les formations générales à l'université soulignent la fragilité du dispositif lorsqu'il s'agit de construire une compétence professionnelle véritable.

Enfin, les PEM, directement concernés par la question, valident à presque 70% ce lien. Ils le vivent et l'incarnent, parfois malgré eux. Pour beaucoup, la formation reçue fut courte, théorique, désarticulée des réalités de terrain. Certains n'en ont reçu aucune en lien avec le métier. De ce fait, lorsqu'ils reconnaissent que cela a pu jouer sur leur propre sentiment d'efficacité ou sur la réussite de leurs élèves, c'est souvent à travers une expérience concrète d'un défaut de préparation : manque d'outils, de repères, de soutien.

Ce tableau, à lui seul, ne permet pas de trancher, mais il éclaire un point aveugle des réformes successives : former mieux, dès le départ, n'est pas une option. C'est une condition de faisabilité

pour toute ambition de réduction de l'échec scolaire. Si cette formation fait défaut, c'est toute l'architecture du système qui vacille, non pas par faute d'engagement individuel, mais par insuffisance collective à penser la professionnalisation comme un levier fondamental.

2) S'il y a une réelle application des textes de la nouvelle réforme sur le terrain.

Tableau 6. 2 : Retours des enquêtés sur l'application effective des textes de la nouvelle réforme sur le terrain

Publics cibles	Oui	Non	Réponses invalides
Formateurs ENS	19,5%	80,5%	/
Enseignants universitaires	21,4%	78,6%	/
PEM	27%	71,6%	1,4%

Force est de constater que chez les acteurs censés incarner la réforme sur le terrain les réponses sont largement négatives. Du côté des formateurs ENS, ils sont plus de 80% à estimer que ces textes ne trouvent pas de véritable traduction dans les pratiques. Les enseignants universitaires, eux aussi, à près de 79%, dressent le même constat. Quant aux PEM, directement exposés à la réalité de terrain, plus de 70 % affirment qu'il n'y a pas d'application effective.

Ces résultats n'expriment pas seulement une réserve ; ils traduisent un désaccord profond entre ce qui est prescrit d'en haut et ce qui se vit en bas. En cela, ils font directement écho à ce que nous avons analysé plus haut dans le développement de l'état de l'art : la réforme, quand elle est portée par des textes seuls, reste suspendue, sans prise réelle sur les pratiques. Ce que nous montrent les répondants, c'est qu'une réforme peut exister « officiellement » sans jamais vraiment entrer dans les salles de classe.

Le fait que les formateurs ENS soient les plus critiques n'est pas anodin. Eux qui devraient être les premiers relais de ces textes dans la formation initiale semblent dire, indirectement, qu'ils n'y croient plus vraiment, ou qu'ils ne disposent pas des moyens pour en assurer la mise en œuvre. Leur lucidité révèle aussi une forme de lassitude, celle de devoir former à des réformes qu'eux-mêmes jugent déconnectées du réel.

Les enseignants universitaires affichent le même scepticisme. Cette fois, il s'accompagne probablement d'un constat encore plus dur : la réforme passe largement à côté du supérieur, alors même que celui-ci fournit chaque année une grande partie des futurs enseignants. Il y a là une incohérence structurelle, que beaucoup semblent percevoir.

Enfin, le regard des PEM est un peu moins tranché sur cette question de décalage. Nous pouvons en déduire que, dans les faits, les textes annonceurs de changements existent mais leur impact sur leur quotidien n'est pas tangible. Ils sont là sans qu'on ne sache quoi en faire ou comment les faire vivre.

Ce dont rendent compte les résultats, ce n'est pas tant le manque d'application en soi, mais la manière même dont les réformes sont conçues, amenées et relayées. C'est dans ce cas précis que les propos de Perrenoud (2003) trouvent tout leur sens, la réforme ne se fait pas au moyen de textes ou injonctions, ce sont les conditions concrètes de sa réception qui en sont le catalyseur. Or, ici, ces conditions semblent largement absentes.

3) Si la réforme mise en place est en adéquation avec la formation initiale et continue des enseignants.

Tableau 6. 3 : Retours des enquêtés sur la cohérence entre la réforme mise en place et les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants

Publics cibles	Oui	Non	Réponses manquantes	Réponses invalides
Formateurs ENS	29,3%	68,3%	/	/
Enseignants universitaires	17,9%	75%	3,6%	3,6%
PEM	17,6%	82,4%	/	/

Nous touchons ici le point névralgique de ce chapitre à savoir : la cohérence entre les dires et les faires, en particulier, lorsque la formation des enseignants en constitue l'enjeu. La réforme, en tenant compte de sa conception et de son déploiement, est-elle en synergie avec ce que les enseignants ont acquis ou ce qu'ils devraient acquérir ?

Il est clair que non. L'absence de cohérence entre la réforme et les plans de formation est attestée par 82,4% de ceux qui en subissent directement les effets dans leur salle de classe. Les réponses des PEM ne sont pas de simples spéculations, tant s'en faut ; elles reposent essentiellement sur leur expérience vécue (formation initiale, journées pédagogiques et séminaires, etc.), parfois compliquée et pénible, de mise en œuvre de prescriptions sans aucun appui ou bagage préparatoire solide.

Nous assistons à la même tendance, du côté des enseignants universitaires (75% de réponses négatives), assortie, cette fois, d'une conscience du fossé entre ce qui est transmis durant les cursus académiques et ce qui est attendu ensuite des licenciés en langue française dans les établissements

scolaires. Leur position révèle un malaise profond, celui d'un système où l'université forme sans cibler, et où la réforme exige sans accompagner.

Quant aux formateurs ENS, s'ils sont un peu moins catégoriques (68,3% de « non »), leur avis reste majoritairement critique. Là encore, cette réponse dit beaucoup. Ceux qui devraient être les passeurs de la réforme, ceux qui sont censés construire les compétences nécessaires à son application expriment eux-mêmes un doute sur l'alignement entre ce qu'on leur demande de transmettre et les attentes du terrain. En d'autres termes, même là où devrait se situer l'articulation entre réforme et formation, l'ajustement ne prend pas.

Ces résultats confirment ce qui a été développé dans l'état de l'art du présent chapitre : sans une formation conçue comme une composante intégrée de la réforme, et non comme une étape isolée ou un complément, aucune transformation en profondeur ne peut avoir lieu. Dans cette optique les textes, les programmes, les injonctions auront beau évoluer, changer ou se multiplier, sans préparation en amont ni outillage des enseignants le système fonctionnera à vide.

Ainsi, cette absence d'adéquation n'est pas seulement technique. Elle touche à ce qui fait la crédibilité du changement. Et tant que ce lien entre réforme et formation reste rompu, les résistances se renforceront, non par mauvaise volonté, mais par incapacité à suivre des orientations sans appui.

4) Si la formation initiale dispensée actuellement répond aux attentes du terrain.

Tableau 6. 4 : Retours des formateurs ENS sur la pertinence de la formation initiale par rapport aux attentes du terrain

Publics cibles	Oui	Non	Réponses invalides
Formateurs ENS	34,1%	61%	4,9%

Les résultats mettent en évidence une forme d'insatisfaction majoritaire. Manifestement, 61% des répondants estiment que la formation actuelle ne répond pas aux attentes du métier. Cela montre que même à l'intérieur du système de formation, la confiance dans le dispositif vacille.

Mais ce qui interpelle surtout ici, c'est le contraste avec un autre résultat issu du chapitre 3. Interrogés plus tôt sur l'idée selon laquelle la formation dispensée n'est pas qualifiante pour l'enseignement, 73,2% des mêmes formateurs n'étaient pas d'accord avec cette affirmation. En d'autres termes, ils refusaient en majorité de qualifier la formation de « non qualifiante ». Or, la

tendance semble s'inverser ici, une majorité estime que cette même formation n'est pas à la hauteur des attentes du terrain.

Ce croisement ouvre une piste de lecture intéressante. Il ne s'agit pas d'une contradiction franche, mais plutôt d'un déplacement de regard. En effet, les formateurs semblent défendre l'existence d'une formation avec des intentions professionnalisantes, mais reconnaissent en parallèle qu'elle reste en décalage avec les exigences concrètes du métier. Il est possible qu'ils jugent la formation « qualifiante » dans son principe, mais insuffisante dans ses modalités, mal ajustée, ou déconnectée des réalités pratiques.

Ce résultat rejoint par ailleurs un constat récurrent dans la littérature et dans le reste des données analysées dans ce chapitre : former ne signifie pas seulement transmettre des savoirs, mais préparer à une fonction dans un contexte donné (Perrenoud, 2003). Par conséquent, si ce contexte évolue, ce qui est le cas avec les réformes successives, les profils d'élèves, les attentes pédagogiques, alors la formation ne peut pas rester figée.

Ce que nous révèle finalement ce tableau, c'est une forme de désalignement que même les acteurs internes au dispositif perçoivent. Ce n'est pas forcément une mise en cause directe de leur travail, mais un aveu lucide des limites du cadre dans lequel ils interviennent. En conséquence, tant que ce cadre ne sera pas réinterrogé collectivement, la formation ne sera pas, selon eux, à la hauteur des attentes éducatives.

b) Perspectives

- **Formateurs ENS**

Ici, nous avons donné l'occasion aux formateurs de s'exprimer sur les éventuelles améliorations qu'ils jugent impératives pour optimiser le dispositif de formation mis en place au niveau des Écoles Normales Supérieures. Voici ce qu'il en ressort.

1) Quelle partie de la formation vous a éventuellement semblé la moins indispensable ?

Tableau 6. 5 : Répartition des réponses des formateurs ENS sur les parties les moins indispensables à la formation

Catégories	Nombre de réponses	Taux
Aucune partie superflue	20	48,8%
Excès de théorie	05	12,2%
Trop de littérature	04	9,8%
Objectifs / contenu de certains modules	08	19,5%
Autres	03	7,3%
Réponses manquantes	01	2,4%
Total	**41**	**100%**

Cet item nous a permis d'explorer un aspect rarement abordé dans les discours officiels : ce que les formateurs eux-mêmes jugent comme moins pertinent dans le contenu de la formation initiale. Il s'agit ici non pas de disqualifier des segments entiers du cursus, mais de cerner, à partir de l'expérience, les zones de flottement, de surcharge ou de redondance.

Au premier abord, près de la moitié des répondants (48,8%) déclarent ne percevoir aucune partie superflue dans la formation. Ce qui, dirons-nous, est inattendu. Cette donnée pourrait a priori être interprétée positivement, comme un signe de cohérence perçue du dispositif. Mais elle peut aussi trahir une forme de loyauté institutionnelle, ou d'hésitation à remettre en question un cadre auquel on contribue soi-même.

En revanche, le reste des réponses donne à voir les lignes de fragilité :

- L'excès de théorie (12,2%) et la place jugée trop importante de la littérature (9,8%) sont les premiers éléments pointés du doigt. En voici deux extraits explicites : **F-ENS-14** « *Trop de théories il faut revoir les programmes et les adapter aux besoins réels du profil l'étudiant de L'ENS.* » ; le retour de ce second formateur est très précis quant à ce qui est le moins utile à la formation, **F-ENS-20** : « *Programmer trop de modules liés à la littérature (littérature française I, II et III, littérature maghrébine, littérature de jeunesse) et l'anglais (sur deux voire trois ans consécutifs avec le même contenu qui revient chaque année) au détriment des modules de spécialité tels que l'oral, l'écrit qui ne sont programmés que durant les trois premières années de la formation et dont le volume hebdomadaire diminue d'une année à une autre: 3h en première et en deuxième année contre 1h30 en troisième année* ». Ces deux critiques rejoignent des constats déjà formulés dans l'état de l'art, notamment chez Vianin (2022) et Perrenoud (2002b),

pour qui une formation trop théorique, déconnectée du terrain, peut produire des enseignants démunis face à la complexité du métier.

- 19,5% des formateurs ciblent certains modules ou contenus spécifiques, suggérant qu'au-delà d'un problème général, il existe des zones mal définies ou mal ajustées, qui gagneraient à être reconfigurées en fonction des besoins du terrain, à l'exemple de ces réponses : **F-ENS-37** « *En réalité, il n'existe pas. Néanmoins les frontières entre certains modules ne sont pas distinctement claires.* », ou encore **F-ENS-40** « *Les heures en langue étrangère qui ne servent qu'à compenser les modules importants.* »

Ainsi, ces résultats explicitent le décalage persistant entre la structure des contenus de formation et les exigences pratiques du métier. Loin de rejeter la formation dans son ensemble, les formateurs semblent plutôt appeler à un recentrage sur les compétences réellement utiles, opérationnelles et transférables, notamment celles liées à la différenciation, à l'observation formative ou à la régulation, autant de dimensions largement évoquées dans les travaux de Perrenoud (2000, 2002b).

Enfin, bien que marginales, les réponses classées comme « Autres » (7,3%), telles :

- **F-ENS-27** « *Quand les contenus à enseigner diffèrent d'une École Normale Supérieure à une autre*. »
- **F-ENS-15** « *Toutes les parties sont importantes mais il faudrait les repenser et mieux les adapter au niveau des étudiants-enseignants et aux besoins de l'Éducation Nationale.* »

Elles confirment l'hétérogénéité des ressentis, mais aussi la nécessité d'un espace de dialogue structurel avec les formateurs, pour ajuster les contenus en profondeur. Car si ceux qui encadrent la formation perçoivent certaines zones comme floues ou peu utiles, alors le pilotage curriculaire doit impérativement en tenir compte.

2) Quelle partie de la formation auriez-vous souhaité voir plus développée ?

Tableau 6. 6 : Répartition des réponses des formateurs ENS sur les parties à voir plus développées dans la formation

Catégories	Nombre de réponses	Taux
Pratique/stage	17	41,5%
Modules en lien avec la profession	10	24,4%
Oral/écrit	05	12,2%
Aucune	02	4,9%
Autres	06	14,6%
Réponses manquantes	01	2,4%
Total	**41**	**100%**

Si le tableau précédent mettait en lumière ce que les formateurs estiment superflu ou mal calibré dans la formation actuelle, celui-ci révèle leurs attentes en matière de consolidation. En tout cas, le message est clair : la formation gagnerait à être davantage ancrée dans le réel du métier.

En tête, 41,5% des formateurs souhaitent un renforcement de la pratique, notamment à travers les stages. Ce chiffre est particulièrement significatif. Il traduit une volonté de sortir d'un modèle trop académique pour aller vers une formation professionnalisante, où les étudiants-enseignants, qui en ont également manifesté le besoin dans les chapitres précédents, seraient véritablement confrontés à la réalité des classes. Comme nous pouvons le lire chez ce **F-ENS-37** : « *Le stage pratique. Il faut mettre l'enseignant stagiaire face à toutes les activités liées aux différentes compétences (compréhension et production de l'oral, compréhension et production de l'écrit, points de langue). On lui apprend comment préparer un sujet d'examen et on lui demande d'évaluer les réponses des élèves* ». Cette aspiration rejoint de manière explicite les analyses de Perrenoud (2002b) : « Nul n'apprend à nager dans un livre », rappelant l'importance de l'expérience concrète. Sans cette confrontation au terrain, les savoirs enseignés risquent de rester théoriques, et les futurs enseignants, de se retrouver seuls au moment d'entrer dans la profession.

D'autres (24,4%) des répondants plaident également pour voir le dispositif axé davantage sur les modules en lien direct avec la profession, par exemple : **F-ENS-21** « *La psychopédagogie, didactique, modules de langue, formation plus efficiente aux TICE* ». Ce qui confirme une demande de recentrage sur les compétences utiles, à la fois didactiques, pédagogiques et relationnelles. Ici encore, nous retrouvons un écho direct à l'état de l'art de notre thèse, notamment dans

les travaux sur l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques professionnelles (Correa Molina et *al.*, 2008 ; Desjardins et *al.* 2012 ; Paquay et *al.* 2012b).

L'attention portée à la maîtrise de l'oral et de l'écrit (12,2%) renvoie à des besoins fondamentaux du métier, souvent sous-estimés. En effet, le retour de ce **F-ENS-20** en témoigne : « *Les enseignements dits de base relatifs à la spécialité comme l'oral et l'écrit »*. Être capable de s'exprimer clairement, de formuler des consignes, de comprendre les nuances du langage des élèves, ce sont là des compétences transversales, pourtant peu formalisées dans les parcours actuels. Leur évocation ici montre qu'elles sont vécues comme des angles morts du dispositif de formation.

Enfin, la présence d'une catégorie « Aucune » (4,9%) montre que pour quelques formateurs, la formation n'aurait pas nécessairement besoin d'être enrichie. Mais cette opinion reste marginale.

Ce tableau s'inscrit dans le prolongement des observations précédentes, la formation initiale, dans sa version actuelle, n'est pas conçue de manière à préparer suffisamment à la complexité du métier d'enseignant. Ce qui est mis en avant par les formateurs en termes de *desiderata,* ce n'est pas un bouleversement, mais un rééquilibrage : plus de pratique, plus d'outils concrets, plus de lien avec le réel. C'est dans cette direction que toute tentative de refonte devrait s'engager, si l'on souhaite que les réformes ne restent pas de simples effets d'annonce.

- **Licenciés en langue française**

1) Voulez-vous exercer le métier d'enseignant ?

Tableau 6. 7 : Retours des licenciés en langue française sur le désir d'exercer ou non le métier d'enseignant

Oui	Non
82,5%	17,5%

En dépit du manque de reconnaissance statutaire et des conditions d'exercice souvent décriées, comme cela a été largement développé dans les précédents chapitres, 82,5% des titulaires d'une licence en langue française expriment le désir de vouloir embrasser la carrière d'enseignant.

Cette forte adhésion peut s'expliquer d'une part, par un intérêt réel pour la profession, parfois porté par des vocations sincères, et de l'autre, par le fait que l'enseignement reste l'un des rares débouchés clairs et accessibles pour les diplômés en langue française. Un fait que nous avons déjà explicité dans notre chapitre méthodologique et dans les premiers résultats de cette étude. Ce choix relève donc autant d'une projection volontaire que d'un réalisme professionnel, voire d'une absence d'alternative.

Ce chiffre vient par ailleurs interroger la logique de formation actuelle. Si les étudiants s'orientent massivement vers l'enseignement, alors la licence devrait être pensée en amont comme une formation professionnalisante, avec des modules spécifiques, une pédagogie adaptée et des stages intégrés. Or, comme le montrent à la fois la revue de littérature et les autres résultats de notre travail, la formation universitaire reste encore largement généraliste, avec peu de liens concrets avec les exigences du métier.

En définitive, ce résultat ouvre une porte essentielle : celle de la cohérence entre aspirations étudiantes et dispositifs de formation. Il va sans dire que quand 82,5% des futurs diplômés visent l'enseignement, il devient difficile de continuer à former sans outiller. Ce décalage, qui sera exploré davantage dans les prochains résultats, est l'un des angles morts du système actuel, un angle qui, à force d'être ignoré, participe indirectement à la persistance de l'échec scolaire.

2) Si oui, pensez-vous être suffisamment formés pour exercer ce métier ?

Tableau 6. 8 : Retour des licenciés, ayant exprimé le souhait de devenir enseignant, sur le degré de leur préparation au métier

Oui	Non	Réponses manquantes
37,5%	61,3%	1,3%

Ce tableau donne à voir une tension que nous avons déjà aperçue sans être explicitée : les étudiants veulent enseigner, mais ils ne se sentent pas prêts. Ils sont plus de six sur dix à déclarer ne pas être suffisamment formés pour exercer ce métier. Il s'agit d'une auto-appréciation de jeunes qui envisagent réellement de se retrouver un jour devant une classe.

Ce résultat dit beaucoup de choses. D'abord, le manque d'articulation entre les formations universitaires et le métier d'enseignant tel qu'il se vit sur le terrain. Puis, la lucidité de ces étudiants qui savent que transmettre un savoir, ce n'est pas juste connaître ce savoir. Il faut aussi savoir comment le faire passer, gérer un groupe, comprendre les besoins, différencier, évaluer, ajuster ; autant de gestes professionnels qu'ils n'ont, pour la plupart, jamais eu l'occasion de travailler. Ce qui ressort, c'est l'impression d'un saut dans le vide : une envie d'enseigner, mais sans bagage.

Par ailleurs, cette insécurité, nous ne pouvons pas nous contenter de la constater. Elle a des conséquences sur les premiers pas dans le métier, sur la confiance en soi, sur la manière d'entrer en relation avec les élèves. Et à terme, elle peut aussi peser sur la réussite de ces derniers, car un enseignant qui doute de sa légitimité, c'est aussi un élève qui doute de ses chances.

3) Si oui, pensez-vous avoir besoin d'une autre formation structurée, qualifiante, axée sur le métier d'enseignant ?

Tableau 6. 9 : Besoin exprimé par les licenciés en langue française d'une formation qualifiante et professionnalisante

Oui	Non	Réponses manquantes
93,8%	5%	1,3%

Difficile d'ignorer un tel signal : près de 94% des étudiants interrogés estiment qu'ils ont besoin d'une autre formation, mieux construite, vraiment qualifiante, et clairement axée sur le métier d'enseignant. L'écart est énorme avec les 5% qui pensent le contraire.

Ces données montrent que les étudiants ne rejettent pas l'idée d'enseigner. Ils réclament en revanche les outils, les repères et les expériences concrètes. C'est une demande de formation réelle, pas symbolique. Une formation qui ne se contente pas d'ajouter un module ou deux en fin de parcours, mais doit être pensée en itinéraire, une montée en compétences, avec de l'expérience, du temps, et de l'accompagnement (Perrenoud, 2002a). C'est tout ce qui semble faire défaut aux yeux de ces futurs enseignants.

Ce que ces étudiants expriment, c'est aussi la conscience du poids qu'ils porteront une fois sur le terrain. Ils savent qu'ils auront face à eux des élèves qui comptent sur eux. Ils veulent être prêts, à la hauteur, et pas juste diplômés. C'est une forme de responsabilité.

Autrement dit, ce n'est pas l'envie d'enseigner qui fait défaut, c'est la possibilité de bien le faire. De ce fait, tant que cette possibilité ne sera pas construite, pensée, offerte dès la formation, le système continuera de former à moitié ceux à qui il confie une mission pleine.

4) Si oui, trois années de formation suffisent-elles pour former un enseignant ?

Tableau 6. 10 : Appréciation des licenciés en langue française quant à la durée de formation nécessaire pour devenir enseignant

Oui	Non	Réponses manquantes
23,8%	75%	1,3%

Trois quarts des étudiants estiment que trois années ne suffisent pas pour former un enseignant. Les licenciés ne critiquent pas ici la durée du cursus, mais remettent en question ce qu'il

permet réellement de construire. En d'autres termes, ils ne déplorent pas leur parcours en soi, mais ce qu'il offre, ou plutôt, ce qu'il n'a pas le temps d'offrir.

À ce propos, Perrenoud (2000 ; 2000b) explique que le parcours formateur des enseignants ne doit pas être réduit à un temps court ni à une logique de transmission théorique. Selon lui, une formation structurée autour de l'expérience, de la réflexion, de l'alternance entre théorie et pratique requiert un parcours long et progressif.

Dès lors, ce n'est pas qu'une question de programme ou de modules à empiler. C'est la conscience que former un enseignant prend du temps, parce que cela implique de transformer un rapport au savoir, un rapport à l'autre, une posture professionnelle. Trois ans ne suffisent pas à cette mutation. Surtout si l'on considère qu'une bonne partie de ce temps est encore consacrée à des contenus disciplinaires éloignés du terrain.

Dans ce contexte, les 23,8% qui répondent « oui » paraissent presque isolés. Ils ne contredisent pas les autres, mais montrent que pour une minorité, peut-être mieux accompagnée ou plus confiante, la licence est vécue comme un tremplin possible. Pour la majorité, en revanche, c'est un point de départ trop fragile pour entrer sereinement dans le métier.

Ce que révèle ces chiffres, au fond, c'est un appel à penser la formation autrement, comme un temps d'équipement, de construction, de maturation. Tant que cela ne sera pas repensé, on continuera à former vite et à former insuffisamment.

- **Enseignants universitaires**

1) Vu que l'un des principaux débouchés d'une licence en langue française à l'université est l'enseignement, et que la majorité des enseignants sur le terrain sont des titulaires de ce type de licence, ne serait-il pas plus congruent de donner à cette formation une vocation professionnalisante au métier d'enseignant ?

Tableau 6. 11 : Avis des enseignants universitaires sur l'opportunité de donner une vocation professionnalisante à la licence en langue française

Oui	Non
89,3%	10,7%

Là-dessus les enseignants universitaires sont on ne peut plus clairs. 89,3% d'entre eux estiment qu'il serait pertinent de professionnaliser davantage la licence en langue française, en l'orientant plus explicitement vers le métier d'enseignant. Ce résultat n'est pas seulement majoritaire, il

est aussi porteur de sens. Tout à fait, il vient d'un public qui, jusqu'ici, était souvent perçu comme distant des enjeux de terrain.

Ce soutien, presque unanime, à une réorientation professionnalisante de la licence, semble traduire une forme de lucidité collective. Les universitaires savent que les diplômés qu'ils forment, dans leur majorité, se retrouvent devant une classe sans y avoir été préparés. Ce décalage entre formation et insertion n'est plus tenable. Ce que disent ces chiffres, c'est peut-être : « il est temps de sortir du déni ».

La question qui sous-tend ce tableau relève ainsi moins de la pédagogie que du bon sens. Ce consensus parmi les enseignants du supérieur montre aussi que le cloisonnement entre université et école, entre savoir académique et savoir professionnel, est de moins en moins tenable et la nécessité d'un tournant se fait sentir. Le monde universitaire semble ici prêt à revoir sa position, à condition que cela se fasse dans une logique claire, assumée et partagée.

Sur ce point, il est à présent temps d'examiner leurs suggestions en matière de formation des enseignants et de lutte contre l'échec scolaire.

2. Suggestions des enseignants formulées à la fin du questionnaire

Lors de l'élaboration du questionnaire, nous avons prévu une section dédiée aux suggestions. Les enseignants universitaires avaient ainsi l'occasion de s'exprimer librement, de partager leurs visions et leurs perspectives par rapport à la problématique de la formation enseignante et, à une échelle plus large, les facteurs structurels de l'échec scolaire. Le recueil de leurs recommandations s'est fait dans l'espoir de voir émerger des pistes de réflexion substantielles, cohérentes, imprégnées d'une connaissance véritable du terrain et des enjeux éducationnels contemporains. Néanmoins, nombre de réponses témoignent davantage de réactions spontanées, énoncées sur le moment, que d'un positionnement théorique ou professionnel construit sur la durée. Cela n'enlève rien à l'intérêt de certaines contributions, mais cela en limite parfois la portée analytique. Voici les grandes lignes qui se dégagent de l'ensemble des suggestions recueillies.

Toujours est-il que parmi les réponses exploitables deux préoccupations traversent l'ensemble des propos recueillis : la nécessité d'un ancrage professionnel plus marqué dans la formation universitaire, et le besoin de réactiver ou de réinventer des dispositifs institutionnels dédiés à la professionnalisation. Plusieurs enseignants plaident ainsi pour l'instauration d'un cycle de formation post-universitaire obligatoire avant toute prise de fonction (**F-U-1**), ou encore pour la relance d'instituts spécialisés, à l'instar des anciens ITE, jugés plus proches du terrain et de ses

exigences (**F-U-13**). Ce retour à une structure distincte de l'université est souvent présenté comme une réponse à ce que certains perçoivent comme une composante absente des missions formatives dans les cursus actuels.

Parallèlement, d'autres répondants insistent sur l'importance d'intégrer à la licence des modules plus ciblés, tournés vers les réalités concrètes de l'enseignement. Ils évoquent, entre autres, des stages d'observation et de pratique, l'analyse de situations pédagogiques, ou encore la co-intervention avec des enseignants expérimentés. À leurs yeux, la formation ne saurait être efficace si elle reste cantonnée à une transmission descendante de savoirs abstraits. La logique de terrain est souvent évoquée comme un levier essentiel de professionnalisation.

Certaines propositions pointent également la nécessité de mieux articuler formation initiale et réforme (**F-U-21**). L'idée revient régulièrement qu'on ne peut former des enseignants sans les outiller pour comprendre et accompagner les transformations du système éducatif. Une enseignante suggère par exemple de sensibiliser les étudiants de troisième année aux enjeux actuels des politiques éducatives, aux difficultés rencontrées par les débutants, et aux réponses concrètes que la formation pourrait leur offrir **(F-U-16)**.

Enfin, quelques interventions, plus isolées, attirent l'attention sur des aspects complémentaires : la coopération inter-cycles entre université et établissements scolaires, le rôle des manuels et des inspecteurs dans la formation, ou encore la nécessité d'une formation continue sérieuse post-recrutement, qui ne se réduise pas à des stages ponctuels.

Conclusion

Les résultats recueillis tout au long de cette enquête laissent peu de place au doute : la formation des enseignants reste l'un des talons d'Achille du système éducatif. Pour beaucoup, la préparation initiale est trop théorique, déconnectée de la réalité des classes. Le lien entre ce qui est appris à l'École Normale Supérieure ou à l'université et ce qui se joue au quotidien dans les établissements reste ténu, parfois inexistant. Quant à la formation continue, elle est évoquée davantage comme un manque que comme une ressource active. Sur ce point, les enseignants, les licenciés, les formateurs et même les universitaires se rejoignent, même s'ils le disent chacun à leur manière.

Autre point saillant, la manière dont les réformes sont perçues. Ce n'est pas tant leur principe qui est rejeté, mais leur mise en œuvre, souvent jugée précipitée, confuse ou peu adaptée. La réforme, dans de nombreux cas, reste une affaire de textes et d'annonces. Elle peine à trouver un

véritable écho dans la pratique. À force de suivre des calendriers politiques plutôt que pédagogiques, ces changements finissent par se heurter à une forme de scepticisme diffus, une attente sans grand espoir, qui mine l'adhésion. Là encore, ce n'est pas le changement qui dérange, c'est le sentiment qu'il n'aboutit pas vraiment.

Enfin, les suggestions des enseignants universitaires, bien qu'inégales dans leur clarté, révèlent un fond commun : le besoin de repenser le parcours de formation dans son ensemble, depuis l'entrée à l'université jusqu'aux premières années d'exercice. Beaucoup insistent, avec leurs mots, sur l'importance de mieux articuler les savoirs théoriques avec les gestes du métier, de renforcer le rôle des formateurs expérimentés, et de tenir compte des réalités du terrain. Ce n'est pas l'idée de transmission qu'ils remettent en cause, mais la manière dont elle est organisée, pensée, relayée.

Ce chapitre, en croisant les données et les regards, ne prétend pas clore le débat. Mais il permet, au moins, de poser les bonnes questions. Et c'est peut-être là, aujourd'hui, ce qu'on attend le plus d'une recherche sur l'école : qu'elle aide à mieux écouter ceux qui la font.

Conclusion

À travers cette recherche, il s'agissait d'interroger la relation causale entre la formation des enseignants et l'échec scolaire en Algérie. Bien au fait que celui-ci est un phénomène multifactoriel, il est néanmoins fondamental de préciser ceci : l'École aura beau se doter des infrastructures nécessaires pour accueillir les élèves, des meilleurs curricula, s'aligner sur les avancées didactiques, pédagogiques et les enjeux socioéconomiques, elle restera en crise si l'acteur sur lequel tout repose n'est pas suffisamment formé pour incarner ce rôle. D'où cette question de départ : en quoi la formation des enseignants est-elle un facteur de l'échec scolaire ? Cela a donné lieu à la formulation de cette hypothèse principale : l'échec scolaire en Algérie trouve, pour une large part, son origine dans la fragilité des dispositifs de formation initiale et continue, qui peinent à préparer les enseignants aux exigences de leur métier. Cette fragilité elle-même est la résultante d'un choix politique constant : celui de subordonner les finalités éducatives aux impératifs conjoncturels, en privilégiant les urgences de gestion ou les objectifs de masse au détriment d'un véritable projet de formation.

Cette hypothèse, étayée par une analyse à la fois rétrospective et empirique, a guidé une enquête qui a mobilisé plusieurs catégories d'acteurs du système éducatif, tout en prenant appui sur les textes réglementaires, les rapports officiels et les recherches antérieures. La réalité est difficilement contestable : chaque maillon du parcours formateur présente ses propres failles, et c'est l'ensemble de l'édifice qui en ressort fragilisé.

Le retour historique sur le système éducatif depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, nous a permis de mettre en évidence pourquoi la priorité a été donnée aux visées politiques au détriment des objectifs pédagogiques. La réponse tient en un temps : la démocratisation de l'enseignement. Un principe louable certes, mais dont les effets se sont révélés désastreux, et ce, jusqu'à aujourd'hui. En effet, la logistique de l'époque était dans l'incapacité de gérer le passage fulgurant d'un taux de scolarisation de 15% d'avant l'indépendance à celui d'environ 35% pour l'année scolaire de 1962/1963. Dès lors, le gouvernement prend la décision, face à cette demande pressante d'accès à l'école pour tout enfant algérien, de massifier le recrutement de « pis-aller » sans aucune formation préalable pour enseigner (*cf.* chapitre 1). Et toutes les réformes qui se sont succédé pour soutenir d'autres résolutions étatiques, l'algérianisation et l'arabisation, n'ont fait qu'aggraver la situation en ce qui a trait, non seulement au recrutement des enseignants, mais surtout leur formation.

Ce mode d'action gouvernementale de vouloir répondre urgemment aux exigences sociétales a donné lieu à une constance : celle de précipiter les réformes pour ne traiter que des problèmes de

surfaces. Chacune d'elles prétendait revaloriser la formation des enseignants, laquelle, mise en suspens ou réduite, n'a jamais été pensée comme un parcours continu, construit et ancrée dans le travail réel d'enseignant. Car l'impérieuse nécessité de combler les besoins du terrain l'a toujours emporté. Nous en voulons pour preuve les formations accélérées, parfois écourtées, dans les ITE, engendrant des dysfonctionnements structurels ayant conduit à leur fermeture. Après quoi, il a été décidé que la formation des enseignants soit assurée par les Écoles Normales Supérieures, un gage de qualité.

Mais l'accroissement exponentiel du taux de scolarisation ne s'est pas arrêté pour autant. Face à cette pression continue, le ministère de l'Éducation nationale prend à rebours ses engagements antérieurs et puise désormais dans le vivier universitaire pour répondre aux besoins en personnel enseignant. Dans sa loi d'Orientation de 2008, il affirme que la formation des enseignants doit relever du niveau universitaire, comme si le seul fait d'avoir fréquenté l'université suffisait à faire de tout diplômé un enseignant. Cette nouvelle orientation, en apparence rationnelle, repose en réalité sur un raccourci dangereux : elle confond la détention de savoirs académiques avec la maîtrise d'un métier qui exige bien plus que cela, à savoir une formation professionnalisante, progressive, contextualisée et accompagnée. Or, ce glissement s'est opéré sans refonte sérieuse des cursus, sans articulation pensée entre l'université et les réalités du terrain scolaire, et surtout sans accompagnement institutionnel réel pour ces futurs enseignants.

À partir de là, la mission de former pour l'enseignement s'est vue confiée, implicitement, à l'université et officiellement aux ENS. Cependant, leurs dispositifs de formation ne résistent pas à une confrontation avec l'état de l'art et souffrent de plusieurs travers. À l'université, le cursus est foncièrement académique, centré sur les savoirs disciplinaires, en l'occurrence, celui de la langue française. De plus, eu égard au profil de sortie non stabilisé, aucune préparation pédagogique, didactique ou acculturation professionnelle n'est inscrite au programme. S'agissant des ENS, institutions professionnalisantes par essence, elles se caractérisent par l'obsolescence des maquettes proposées, lesquelles demeurent inchangées, voire figées depuis plusieurs décennies. En cela, elles ne reflètent ni les évolutions du métier ni les besoins de l'école. Le stage, lui, fait figure d'une formalité de fin de parcours et les modules censés développer la professionnalité ne sont pas valorisés : concentrés en dernière année, dispensés sous forme de cours magistraux (voir Tableau 3. 2). Dans ce cas de figure, les propos de Perrenoud (2002b) trouvent tout leur sens « Nul n'apprend à nager dans un livre ». À cela s'ajoute également la question du profil des formateurs. La plupart sont issus de l'université ; s'ils disposent d'une expertise disciplinaire certaine, former pour l'enseignement implique un autre registre, celui de construire une identité et un agir

enseignant, d'où le : « seuls des professionnels peuvent former des professionnels ! » d'Altet et *al*. (2002). L'ensemble donne ainsi à voir un dispositif fragmenté marqué par la juxtaposition entre théorie et pratique.

S'agissant de la formation en alternance censée servir de pont pour le paradigme « pratique/théorie/pratique », elle demeure cantonnée dans le même modèle depuis plus de trente ans, 90 heures de stage en dernière année. Dans les faits, cela se réduit à une succession de phases déconnectées : un temps pour apprendre, un temps pour observer, et un temps plus bref encore pour pratiquer. Cependant, les dysfonctionnements ne sont pas que d'ordre systémique, ils touchent également une composante fondamentale : les membres de la triade. Les résultats ont révélé que les rôles, formateur académique, tuteur, professeur d'application, sont insuffisamment définis, générant des chevauchements, des vides ou des tensions. En l'absence d'espaces d'échange favorisant la coformation, le dialogue entre acteurs et lieux de formation, l'étudiant-professeur se retrouve souvent livré à lui-même. En somme, l'alternance telle qu'elle est mise en œuvre ne permet ni le développement de compétences didactiques solides, ni la construction progressive d'un savoir-enseigner maîtrisé.

Pour ce qui est de la formation pédagogique préparatoire, il s'agit d'une autre tentative du ministère de l'Éducation nationale, visant à mieux outiller les néo-diplômés de l'université qui s'apprêtent à intégrer l'enseignement. Ce dispositif de préprofessionnalisation oscille entre deux visages : celui du prescrit curriculaire et celui du réel effectif. Notre étude empirique a mis au jour un décalage notable entre la conception officielle et sa mise en œuvre (voir Tableau 1. 13). Quelques enseignants déclarent y avoir pris part, d'autres en ignorent l'existence même. Mais s'agit-il vraiment d'une préprofessionnalisation ? Il s'avère que non. En réalité, c'est un autre « trop plein de théorie », qui cette fois, axé sur des modules en lien avec la profession enseignante. Une étape, qui aurait pu constituer un moment charnière pour introduire les futurs enseignants aux réalités du métier, se dilue dans une mise en œuvre hétérogène, parfois symbolique.

L'accompagnement en début de carrière, quant à lui, est l'enfant pauvre du parcours formateur de l'enseignant. Les premiers pas dans le métier sont souvent accompagnés d'un doute de soi, de ses compétences et de sa préparation. Une phase où se cristallisent les premiers gestes du métier, d'où la nécessité d'étayage professionnel et de médiation. Toutefois, ce dispositif s'apparente plus à une formalité d'entrée en poste plus qu'à un réel levier de professionnalité. Présenté sous la forme d'un processus articulé en quinze séances, il donne l'illusion d'un accompagnement structuré. Mais l'analyse des résultats montre une tout autre réalité. Les retours des professeurs de

l'enseignement moyen rendent compte de son absence, et même lorsqu'il est mis en pratique, celui-ci est loin de tenir compte de leurs besoins. À aucun moment il ne permet un travail réflexif sur les pratiques ni un dialogue nourri avec des pairs plus expérimentés. Ce qui devait être un temps fort de construction de l'agir professionnel devient un passage obligé, sans incidence notable sur la trajectoire professionnelle des intéressés. L'enseignant néophyte, au lieu d'être accompagné, est laissé à lui-même, contraint d'improviser dans un contexte souvent difficile, où la solitude du métier se fait cruellement sentir dès les premiers pas.

Par ailleurs, ce que révèle l'observation des pratiques enseignantes, c'est une forme de solitude professionnelle, installée dès les premières années et rarement compensée par la suite. On enseigne comme on peut, avec ce qu'on a, souvent sans réel appui, sans cadre structurant. L'exemple de la compétence scripturale est à cet égard particulièrement révélateur : les enseignants, livrés à eux-mêmes, improvisent des approches, inventent des codes, « bricolent » des critères d'évaluation. Non pas par désinvolture, mais parce que rien ne leur a été transmis, ni en formation initiale, ni plus tard.

L'évaluation, elle aussi, reste dans l'angle mort de la formation. Réduite à une vérification des acquis, elle peine à s'affirmer comme outil de régulation ou de soutien à l'apprentissage. Ce que montrent les résultats, c'est une méconnaissance des finalités de l'évaluation, une confusion entre les types, une pratique intuitive, loin des apports théoriques ou des exigences institutionnelles.

Et pourtant, il existe un espace où ces manques pourraient être comblés : la formation continue. Mais là encore, les textes promettent, le terrain ne suit pas. On parle de perfectionnement, de remédiation, de développement professionnel, etc., mais dans les faits, ce sont toujours les mêmes schémas : journées pédagogiques principalement, séminaires ponctuels, où le théorico-discursif prédomine. Il est difficile d'y voir de réels processus visant la transformation et l'accompagnement sur le long terme.

Ce panorama des différentes étapes du parcours formateur laisse entrevoir une constante : on forme peu, ou mal, ceux à qui l'on confie pourtant la mission d'instruire. Le chapitre 6 est venu élargir la focale, en replaçant l'échec scolaire dans le contexte plus large des réformes éducatives. Ce qu'il révèle, c'est un système en perpétuelle refonte, mais rarement en réflexion de fond. À chaque réforme, des promesses ; sur le terrain, les mêmes maux.

Les enseignants, trop souvent écartés de la réflexion, se retrouvent à appliquer des orientations qu'ils n'ont ni choisies, ni réellement comprises, faute de formation en amont. Et lorsque la

parole leur est donnée, comme ce fut le cas dans notre enquête, leurs réponses disent autant l'envie d'améliorer que le flou persistant sur les moyens d'y parvenir. Tout cela traduit une chose : sans vision claire, sans projet de formation ancré dans le réel, il ne peut y avoir de réforme durable.

En définitive, cette recherche n'a pas seulement permis de déceler les failles d'un parcours de formation ; elle a éclairé les logiques systémiques qui, silencieusement, perpétuent les dysfonctionnements. En croisant les textes, les discours, les pratiques et les ressentis, elle a permis de valider les hypothèses posées au départ, à savoir que l'échec scolaire, loin d'être un simple résultat d'ordre cognitif ou social, trouve aussi ses racines dans un système de formation mal ajusté, pensé sans les enseignants, et souvent exécuté à contresens du terrain.

Il ne s'agit pas ici de distribuer des torts, mais de comprendre pourquoi tant de maillons restent faibles dans une chaîne censée porter un projet éducatif. Comprendre pourquoi la parole des enseignants est si peu prise en compte. Pourquoi les dispositifs, au lieu d'outiller, désorientent. Et pourquoi l'agir professionnel, pourtant quintessentiel, est si peu construit.

Si ce travail peut, à sa mesure, inviter à regarder plus justement les angles morts de la formation, et à déplacer le regard vers ceux qui portent l'École au quotidien, alors il n'aura pas été vain. Car améliorer l'École ne se décrète pas : cela exige du temps, de l'écoute, et surtout, la volonté de faire confiance à ceux qui la font vivre.

Bibliographie

Ouvrages

Altet, M. (1994). *La formation professionnelles des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques.* Paris: Presses Universitaires de France (Pédagogie d'aujourd'hui).

Altet, M. (2012a). Aménager un curriculum de formation articulé pour les IUFM intégrés pour quelle(s) cohérence(s) : points de vue contrastés de concepteurs, formateurs et stagiaires. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 155-176). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Altet, M. (2012b). Les compétences de l'enseignant -professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville (éds.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 9-26). Paris: L'Harmattan.

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012c). *Observer les pratiques enseignantes.* Paris: L'Harmattan (Savoir et formation).

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Baba Ahmed, A. (2012). Editorial. *EducRecherche*(5), p. 5.

Bédard, D. (2017). L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : les habitus de l'homo pedagogicus. Dans P. Pelletier, & A. Huot (éds.), *Construire l'expertise pédagogique curriculaire en enseignement supérieur. Connaissances, compétences et expériences* (pp. 11-26). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bessala Beling, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université.* Paris: L'Harmattan.

Boutet, M., & Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.* Québec: Preses de l'Université du Québec.

Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur.* Paris: Éditions d'Organisation.

Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : opportunité et intérêt des recherches. Dans E. Annout, & M.-F. Fave-Bonnet (éds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 17-36). Paris: L'Harmattan (Savoir et formation).

Charlier, É. (2012). Fromer des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles Compétences ?* (éd. 4e, pp. 119-144). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation.

Correa Molina, E., & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (éd. 3e). Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence.* Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Djebbar, A. (2008). Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation. Dans T. Chenntouf, *L'Algérie face à la mondialisation* (pp. 164-207). Dakar: CODESRIA.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles: De Boeck université (Perspectives en éducation & formation).

Faingold, N. (2012). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Fromer des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences* (éd. 4e, pp. 163-180). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Fatmi, S. (2020). *Le retour d'expérience des jeunes enseignants issus des ENS.* AUF, ENS d'Oran. Oran: AUF.

Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet, & J. Pharand, *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 91-108). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, & G. Parent (éds.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Guendouz-Benammar, N. (2015). La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie. *Dialogues et Cultures. La formation initiale des enseignants de français langue étrangère*(61), pp. 92-101.

Institut National de Recherche en Education. (2012). La formation des formateurs. *EducRecherche*(5).

Jorro, A., De Ketele, J.-M., & Merhan, F. (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés.* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina, & C. Gervais (éds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 59-82). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lachance, L., & Raîche, G. (2014). Analyse de variance univariée et multivariée. Dans M. Corbière, & N. Larivière (éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 353-396). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Bélanger, K., Lachapelle, C., & Milot, G. (2006). La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement : un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique. Dans J. Loiselle, L. Lafortune, & N. Rousseau (éds.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (pp. 23-40). Québec: Presses de l'Université du Québec (Education-Intervention).

Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur des changements en profondeur ? Dans F. Audigier, & N. Tutiaux-Guillon (éds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Legendre, M.-F., & David, R. (2012). Les référentiels de compétences : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *La formation des enseignants en*

quête de cohérence (pp. 43-65). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation. Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck université (Perspectives en éducation & formation).

Lessard, C., Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Lessard, C., Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2004). Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 7-30). Bruxelles: De Boeck Université (Perspectives en éducation & formation).

Lussi Borer, V., Yvon, F., & Durand, M. (2015). Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? Dans V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (éds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 7-32). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (Raisons éducatives).

Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina, & C. Gervais (éds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale-UNESCO. (2005). *La Refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation (Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Éducatif – PARE).* UNESCO-ONPS. Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_f1525008-5404-4b3f-b570-974533420870?_=149828fre.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale-UNESCO. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie (Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Éducatif algérien – PARE).* UNESCO-ONPS. Récupéré sur

https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1236183c-fe11-4903-a01a-8d40bacd0e42?_=158372fre.pdf

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (éd. 4e, pp. 5-26). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2012a). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (éd. 4e). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012b). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (éd. 4e). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012c). Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (éd. 4e, pp. 29-42). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R., & Desjardins, J. (2014). Quel référence au travail. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne, & J. Desjardins (éds.), *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 11-34). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R., & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P., . . . Bonneau, G. A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, & G. Parent (éds.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 119-144). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement.* Paris: Presses Universitaires de France (Éducation et société).

Perrenoud, P. (1994a). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? Dans F. Clerc, & P.-A. Dupuis (éds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Nancy: Editions CRDP de Lorraine.

Perrenoud, P. (1999b). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (éd. 2e). Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris: ESF (Collection Pédagogies).

Perrenoud, P. (2002b). *Les cycles d'apprentissage : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire.* Québec: Presses de l'Université du Québec (Éducation-Intervention).

Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner* (pp. 139-157). Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.* Bruxelles: De Boeck Supérieur (Perspectives en éducation & formation).

Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet, & J. Pharand (éds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 53-72). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Roberge, J. (2006a). *Corriger les textes de vos élèves : précisions et stratégies.* Montréal: Chenelière (Chenelière/Didactique).

Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions. Rapoort PAREA.* Montréal: Cégep André-Laurendeau. Récupéré sur https://core.ac.uk/download/pdf/52982251.pdf

Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel.* Bruxelles: De Boeck Supérieur (Pédagogies en développement).

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* (J. Heyenmand, & D. Gagnon, Trads.) Montréal: Editions Logiques (Formation des maîtres).

Senouci, Z. (2012). La formation des enseignants entre secteur formateur et secteur utilisateur. Dans N. (. BEGHABRIT-REMAOUN, *Quelles formations pour quels emplois en Algérie* (pp. 139-148). Oran: CRASC.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* (éd. 2e). Montréal: Editions Logiques (Théories et pratiques dans l'enseignement).

Tardif, J., & Petropoulos, G. (2012). Professionnaliser les enseignants : la cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morecellement. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 13-28). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Tawil, S. (2006). Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie. La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial. Dans MEN-UNESCO, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie (Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Éducatif algérien – PARE)* (pp. 27-50). UNESCO-ONPS. Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1236183c-fe11-4903-a01a-8d40bacd0e42?_=158372fre.pdf

UNESCO-IBE. (2006). Algérie : Données mondiales de l'éducation. *6e (2006/07)*, 37. Bureau international de l'éducation de l'UNESCO.

Van Nieuwenhoven, C., Coupremanne, M., & Dejemeppe, X. (2012). Témoigner, accompagner ou former ? L'identité incertaine du maître de formation pratique. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (éds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 85-112). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite. Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage.* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (Pratiques pédagogiques).

Ouvrages méthodologiques

Briand, C., & Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes. Illustrations d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière, & N. Larivière (éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en*

sciences humaines, sociales et de la santé (pp. 625-644). Québec: Presses de l'Universitaire du Québec.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (éd. 4e). Oxford: Oxford University Press.

Campenhoudt, L. V., Quivy, R., & Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 4e). Paris: Dunod.

Corbière, M., & Fraccaroli, F. (2014). La conception, la validation, la traduction et l'adaptation transculturelle d'outils de mesure. Des exemples en santé mentale et travail. Dans M. Corbière, & N. Larivière (éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 577-623). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'analyse de données en entreprise.* Malakoff: Dunod.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys : The Tailored Design Method* (éd. 4e). Hoboken, New Jersey: Wiley.

De Singly, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire* (éd. 3e). Paris: Armand Collin, Collection : 128.

De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research* (éd. 6e). New York: Routhledge.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step. A Simple Guide and Reference* (éd. 14e). New York: Routhledge.

Ghiglione, R., & Matamon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : Théorie et pratique* (éd. 6e). Paris: Armand Colin.

N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de matser ou professionnel, et son article.* Paris: L'Harmattan.

Dictionnaires

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (éd. 10e). Issy-les-Moulineaux: ESF (Pédagogies).

Articles scientifiques

Akrour, M. S., & Ferfera, M. Y. (2017). La place des langues d'enseignement à l'université algérienne : Point de vue des enseignés et des enseignants, des domaines SEGC et SNV, dans trois établissements. *Les Cahiers du MECAS, 13*(2), pp. 25-36. Récupéré sur https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/174/13/2/40967

Altet, M. (2010, Janvier 1). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation* [En ligne] (8), pp. 12-23. doi:https://doi.org/10.4000/ree.4458

Altet, M. (2011). La formation continue seule véritable professionnalisation du métier d'enseignant ? *Formation et prariques d'enseignement en question*(12), pp. 45-53. Récupéré sur http://revuedeshep.ch/pdf/12/05_altet.pdf

Ammouden, M. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Multilinguales* [En ligne], *6*(2), pp. 117-147. doi:https://doi.org/10.4000/multilinguales.3733

André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 1*(3), pp. 57-72. Récupéré sur https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/60/46

Belmihoub, S. (2018,). Pourquoi nos étudiants ne parlent-ils pas français ? *Traductions & Langues, 17*(1), pp. 82-96. Récupéré sur https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/17/1/59443

Benamar, A. (2004). Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ? *Biennale de l'éducation et de la formation, 7e*. Récupéré sur http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7019.pdf

Benammar, N. (2009). L'enseignement/Apprentissage du FLE : Obstacles et Perspectives. *Synergies Algérie*(7), pp. 277-288. Récupéré sur https://gerflint.fr/Base/Algerie7/benammar.pdf

Bouanani, F. (2008). L' enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux. *Synergie Algérie*(3), pp. 227-234. Récupéré sur https://gerflint.fr/Base/Algerie3/bouanani.pdf

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation* [En ligne] (35), pp. 117-132. doi:http://dx.doi.org/10.3406/refor.2000.1674

Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-corrction de texte du primaire au collégial. *Correspondance* [En ligne], *18*(2), pp. 7-9. Récupéré sur https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__fd4ab5a22743__Article_S.-G._Chartrand_Correspondance_18-2_1_.pdf

De Ketele, J.-M. (2012). Les référentiels de formation des ensiegnants et leurs incidences sur les dispositifs de formation. *Educ Recherche, 2*(3), pp. 24-30. Récupéré sur https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/573/2/3/195233

De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée* [En ligne], *XVIII*(1), pp. 59-74. doi:https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059

De Paor, C. (2023). La réflexivité de l'accompagnateur des enseignants débutants et la co-analyse de son activité. *Formation et profession* [En ligne], *3*(31), pp. 1-12. doi: http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.777

Deprit, A., Bernal Gonzalez, A., Collonval, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'instituteur débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Éducation & Formation*(e-315), pp. 47-64. Récupéré sur https://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=365

Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation ? *Recherche & formation* [En ligne] (12), pp. 119-134. doi: https://doi.org/10.3406/refor.1992.1115

Fatmi, S. (2020). Le retour d'expérience des jeunes enseignants issus des ENS. *5*(1), pp. 101-113. Récupéré sur https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/891/5/1/220157

Hassani, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat* [En ligne] (60-61), pp. 11-27. doi: https://doi.org/10.4000/insaniyat.14002

Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation* [En ligne], *34*(3), pp. 27-50. doi: https://doi.org/10.7202/1024794ar

Kadri, A. (2018). Le système éducatif algérien, entre passé et présent. *CIRIEC Working papers*(11), p. 44. Récupéré sur https://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2019/04/WP2018-11.pdf

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche & formation* [En ligne] (23), pp. 9-27. doi: https://doi.org/10.3406/refor.1996.1366

Leclerc, C. (2005). Le formateur d'enseignants, entre directivité et réflexivité. Dans J.-P. Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp. 111-128). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre. Consulté le Novembre 24, 2018, sur https://books.openedition.org/purh/1864

Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychologie* [En ligne], *9*(1), pp. 91-103. doi: https://doi.org/10.3917/nrp.009.0091

Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie* [En ligne], *154*, pp. 19-32. doi: https://doi.org/10.4000/rfp.108

Miloudi, M.-B. M. (2016). La formation de formateurs : état des lieux, modalités et enjeux. *Ex professo,* *1*(1), pp. 61-82. Récupéré sur https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/484/1/1/79897

Nekkal, F. (2016). L'échec scolaire en Algérie : quel lien avec les réformes éducatives ? *Educ Recherche,* *6*(1), pp. 40-48. Récupéré sur https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/573/6/1/75332

Nekkal, F. (2017). Les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ? *Insaniyat* [En ligne] (75-76), pp. 67-89. doi: https://doi.org/10.4000/insaniyat.17313

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation* [En ligne] (16), pp. 7-38. doi: https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206

Perrenoud, P. (1998a). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale, 11*(4), pp. 16-22. Consulté le Septembre 9, 2017, sur https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21021/perrenoud_11_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation* [En ligne]*, 8*. doi: https://doi.org/10.4000/ree.4508

Rabahi Senouci, Z., & Benghabrit Remaoun, N. (2014). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. *Insaniyat* [En ligne] (65-66), pp. 259-280. doi: https://doi.org/10.4000/insaniyat.14900

Roberge, J. (2006b). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir ? *Correspondance* [En ligne]*, 11*(4). Récupéré sur https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/

Sadi, N. (2013). Représentations autour du niveau de langue : le cas du français à l'université. *Synergies Algérie*(18), pp. 211-219. Récupéré sur https://gerflint.fr/Base/Algerie18/Varia3_Nabil_Sadi.pdf

Sebane, M. (2011). FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques. *Synergies Algérie*, pp. 375-380. Récupéré sur https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf

Senouci, Z. (2002). Les enseignants des écoles normales supérieures entre missions et pratiques : l'exemple de l'ENSET. *Cahiers du CREAD, 18*(59), pp. 143-152. Récupéré sur https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/22/18/59/11834

Taleb Ibrahimi, K. (2015). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. *Revues internaitionale d'éducation de Sèvres* [En ligne] (70), pp. 53-63. doi: https://doi.org/10.4000/ries.4493

Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants ? Etude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55*(2), pp. 1-21. doi: https://doi.org/10.7202/1077970ar

Willet, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation* [En ligne] (10), pp. 1-19. doi: https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1873

Actes et communication

Ria, L. (septembre 2010). L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de "formation au fil de l'eau". *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, (pp. 1-11). Université de Genève. Récupéré sur https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en r/Laccompagnement.pdf/at_download/file

Webographie

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). Consulté le 6/12/2018, sur https://www.cnrtl.fr/definition/paradigme

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Activité : formation sur l'approche par les compétences*. Consulté le 21/11/2018, sur Ministère de l'éducation nationale: https://www.education.gov.dz/fr/activity/formation-sur-lapproche-par-les-competences/

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *La promotion aux grades de professeur principal et de professuer formateur*. Consulté le 4/2/2019, sur https://www.education.gov.dz/fr/la-promotion-aux-grades-de-professeur-principal-et-de-professeur-formateur/

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT*. Consulté le 15/1/2019, sur https://www.education.gov.dz/fr/programmes-denseignement/

Naudy, G. (2008). *Enseigner et former*. Consulté le 7/11/2017, sur Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie: https://www.meirieu.com/FORUM/enseigner_former_naudy.pdf

Perrenoud, P. (1994b). *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*. Consulté le 13/6/2017, sur Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_10.html

Perrenoud, P. (1994c). *La formation continue comme vecteur de la professionnalisation.* Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html

Perrenoud, P. (1994d). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1996a). *Formation continue et développement de compétences professionnelles.* Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_27.html

Perrenoud, P. (1996b). *Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance.* Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_14.html

Perrenoud, P. (1998b). *Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation.* Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_14.html

Perrenoud, P. (1999a). *De quelques compétences du formateur-expert.* Consulté le 19/6/2017, sur Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html

Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html

Perrenoud, P. (2002a). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace.* Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html

Perrenoud, P. (2003). *Peut-on réformer le système scolaire ?* Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_24.html

SurveyMonkey. (2018, Décembre 20). *Qu'est-ce qu'une échelle de Likert*. Récupéré sur SurveyMonkey: https://fr.surveymonkey.com/mp/likert-scale/

Articles de presse

Hakem, B. (2015, Avril 11). Les cours particuliers, la défaillance du système scolaire en Algérie : un business à grande échelle qui touche 8 millions d'élèves en Algérie ! *Réflexions*, 5-6.

Hakem, B. (2017, Janvier 6). Incivilités et démission des autorités, plus de 40 000 enseignants partent en retraite. *Le Matin d'Algérie*. Consulté le Mars 2018, sur

https://www.lematindz.net/news/22892-incivilites-et-demission-des-autorites-plus-de-40-000-enseignants-partent-en-retraite.html

Iddir, N. (2015, Décembre 21). Seulement 4% des élèves finissent par obtenir le bac. *El Watan*, 5.

Thèses

Belkhiter, S. (2017). *Quelles compétences professionnelles pour un enseignement/apprentissage efficace du FLE en Algérie ? Cas des futurs enseignants de langue française* [Thèse de doctorat]. Université d'Oran 2.

Bouteflika, Y. (2010). *Formation des enseignants de FLE du primaire en Algérie. Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation* [Thèse de doctorat]. Université d'Oran Es-Sénia.

Textes réglementaires

Arrêté interministériel du Aouel Joumada Ethania 1437 correspondant au 10 mars 2016 fixant la liste des titres et diplômes requis pour le recrutement et la promotion dans certains grades spécifiques de l'éducation nationale. (2016, Avril 10). *(22)*, 17-23. Alger: Journal Officiel. Récupéré sur https://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2016/F2016022.pdf

MEN. (1976). Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. *(33)*, 428-438. Alger: Journal Officiel. Récupéré sur https://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/1976/F1976033.PDF

MEN. (1983). Décret n° 83-356 du 21 mai 1983 portant organisation de la formation, sanction des études et statut des élèves professeurs des écoles normales supérieures. *(21)*, 1010-1015. Alger: Journal Officiel. Récupéré sur https://www.joradp.dz/FTP/Jo-Francais/1983/F1983021.pdf

MEN. (1994). Décert exécutif n° 94-266 du 29 Rabie El Aouel 1415 correspondant au 6 septembre 1994 portant orgnaisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. *(57)*, 7-9. Alger : Journal Officiel. Récupéré sur https://www.joradp.dz/FTP/JO-FRANCAIS/1994/F1994057.pdf?znjo=57

MEN. (2008). Décret exécutif n° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de

l'éducation nationale. *(59)*, 3-26. Alger: Journal Officiel. Récupéré sur https://www.dgfp.gov.dz/texte/51.pdf

MEN. (2008). Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008. *(Spécial)*. Alger: Bulletin Officiel de l'éducation nationale. Récupéré sur https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf

MEN. (2012). Décret exécutif n° 12-240 du 8 Rajab 1433 correspondant au 29 mai 2012 modifiant et complétant le décret exécutif n° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques. *(34)*, 13-27. Alger: Journal Officiel. Récupéré sur https://www.joradp.dz/ftp/jo-francais/2012/f2012034.pdf

MEN. (2015). Arrêté interministériel du 9 Dhou El Kaada 1436 correspondant au 24 août 2015 fixant les modalités d'organisation, la durée ainsi que le contenu des programmes de la formation pédagogique préparatoire des personnels enseignants durant le stage probatoire. *(55)*. Alger: Journal Officiel. Récupéré sur https://www.joradp.dz/FTP/JO-FRANCAIS/2015/F2015055.pdf

MESRS. (2008). Décret exécutif n°08-130 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur. 16-25. Alger: Journal officiel. Récupéré sur https://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008023.pdf

MESRS. (2015). Arrêté du 30 Rabie El Aouel 1436 correspondant au 21 janvier 2015 portant nature et modalités d'évaluation, de contrôle et de programmation des stages pratiques et en milieu professionnel à l'intention des étudiants. *(13)*. Alger: Journal Officiel.

MESRS. (2016). Arrêté n° 932 du 28 juillet 2016 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté. Alger: Bulletin Officiel du Mesrs. Récupéré sur https://www.mesrs.dz/documents/12221/2775234/197+BIS+2+%2B%20FR.pdf/5e797c89-390f-4c1a-b7df-a1778d5c1f3b

Documents officiels

Commission Nationale des Programmes, GSD de Français. (2016). *Document d'accompangment du programme de français - Cycle Moyen -*. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Commission Population et Besoins Sociaux. (1995). *Rapport sur le système éducatif.* Alger: Conseil National Economique et Social.

Conseil National Economique et Social. (2000). *Rapport national sur le développement humain (19e Session Plénière).* Récupéré sur https://www.cnese.dz/cnese-portal/publications/rapports_dev_humain

École Normale Supérieure de Constantine. (s.d). *Guide du stage pratique.* Récupéré sur https://www.ensc.dz/images/stage/Guide_Stage_franais.pdf

Inspection Générale de la Pédagogie. (2014). *Fiches d'accompagnement du professeur stagiaire*. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Inspection Générale de la Pédagogie. (2018a). *Plan annuel des apprentissages : 1re année moyenne – Langue française*. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Inspection Générale de la Pédagogie. (2018b). *Plan annuel des apprentissages : 2e année moyenne – Langue française*. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Inspection Générale de la Pédagogie. (2018c). *Plan annuel des apprentissages : 3e année moyenne – Langue française*. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Inspection Générale de la Pédagogie. (2018d). *Plan annuel des apprentissages : 4e année moyenne – Langue française*. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Inspection Générale de la Pédagogie. (2019-2020). *Accompagnement de l'enseignant stagiaire. Guide du professeur accompagnateur*. Alger: Ministère de l'Éduaction Nationale. Récupéré sur https://bit.ly/3HrwuBM

Minsitère de l'Éducation Nationale. (2016). *L'école algérienne : Les défis de la qualité. Ancrages et éclairages.* Document de cadrage stratégique 2015-2030. Récupéré sur http://www.unesco.dz/CmsAssets/1629587783.pdf

Office National des Statiques. (2014). *Annuaire statistique de l'Algérie : résultats 2010-2012. (Vol. 30)*. Alger: O.N.S. Récupéré sur https://www.ons.dz/IMG/pdf/AnRes10-12No30.pdf

Office National des Statistiques. (s.d.). *Rétrospective 1962 - 2011.* Alger: O.N.S. Récupéré sur https://www.ons.dz/IMG/pdf/CH6-EDUCATION_.pdf

Plan de formation des enseignants de français MEP – PEM – PES pour les ENS. (2011)

Annexes

Annexe 1 **Questionnaire adressé aux formateurs à l'ENS**

Dans le cadre d'un travail de recherche en doctorat qui consiste à étudier les dysfonctionnements du système scolaire, notamment la formation des enseignants du FLE (articulation théorie/pratique), et à comprendre les causes de l'échec scolaire, vous êtes sollicités afin de renseigner objectivement ce questionnaire en faisant part de votre avis. Merci pour votre collaboration. Prière de ne pas laisser des questions sans réponses.

Profil **F-ENS-**

Âge : Sexe :

Lieu de formation initiale : ENS ☐ Université ☐ ITE ☐ IFPM ☐

Grade : Établissement de rattachement :

- Depuis combien d'années exercez-vous dans l'enseignement supérieur ?

De 1 à 5 ans ☐ 6 à 10 ☐ 11 à 20 ☐ plus de 21 ans ☐

- Qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ?

I. Au sujet de la formation PEM « français » à l'ENS

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
4. Les étudiants-professeurs n'ont pas été suffisamment préparés pour le métier d'enseignant.			
5. Ils n'ont pas été suffisamment préparés à gérer les classes à grands effectifs.			
6. Il s'agit d'une formation axée beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique.			
7. 90 heures (réelles) de stage, en fin de cursus, ne peuvent suffire à former un futur enseignant et à appréhender le terrain.			
8. Les étudiants-professeurs n'ont pas été suffisamment formés pour concevoir leurs propres fiches pédagogiques.			
9. Ils n'ont pas été formés à la méthodologie de l'évaluation (C.-à-d. comment évaluer et non la définition de l'évaluation et ses types).			
10. Ils n'ont pas été formés à élaborer leurs propres grilles d'évaluation.			
11. Ils n'ont pas été formés à faire la séance du compte rendu d'une expression écrite.			
12. Ils n'ont pas été formés à utiliser les signes conventionnels harmonisés pour la correction des expressions écrites de leurs futurs élèves.			
13. Ils n'ont pas été formés à appliquer l'approche par les compétences sur le terrain (on ne parle pas de la définition).			
14. Ils n'ont pas été formés à utiliser et à exploiter les TICE pour concevoir leurs cours et préparer leurs activités pédagogiques.			
15. En TICE, il s'agit de cours élémentaires et non des cours en vue d'exploiter l'outil informatique à des fins pédagogiques.			
16. La formation dispensée aux étudiants-professeurs n'est pas en adéquation avec la nouvelle réforme.			
17. Seul l'intitulé des matières a changé dans le nouveau programme pédagogique, mais le contenu à enseigner demeure le même que dans l'ancien.			
18. Même si le programme pédagogique est unifié, les contenus à enseigner diffèrent d'une Ecole Normale Supérieure à une autre.			
19. La formation des enseignants à l'ENS n'a pas été sérieusement repensée depuis plusieurs décennies.			
20. La formation dispensée n'est pas qualifiante pour l'enseignement.			
Si autres, précisez :			

II. Au sujet de l'étudiant-professeur

	Médiocre	Moyen	Satisfaisant	Excellent
21. Niveau de maîtrise de la langue française.				
22. Niveau de compétences/connaissances en début de formation.				
23. Niveau de compétences/connaissances en fin de formation.				
24. Apport de la formation, pour les étudiants-professeurs, en termes de compétences/connaissances.				
25. Degrés d'implication de l'étudiant-professeur dans l'apprentissage.				
Si autres, précisez :				

III. Au sujet du stage

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
26. Le formateur de l'ENS n'est pas au courant de ce qui se fait lors du stage sur le terrain.			
27. Le professeur d'application est un enseignant ayant une certaine ancienneté et non un formateur de terrain.			
28. Le tuteur est motivé et assure son rôle en tant que tuteur.			
29. Le tuteur veille à conduire les entretiens clés du tutorat.			
30. Le tuteur assure activement le suivi des trois phases du stage (observation, intégré, bloqué).			
31. Le tuteur veille à suivre individuellement les étudiants-professeurs dont il a la charge.			
32. Durant le stage d'observation, l'étudiant-professeur remplit passivement des grilles d'observation et ignore ce qu'il est censé observer.			
33. Durant le stage intégré, l'étudiant-professeur est rarement sollicité pour participer à la conception d'un cours, à le dispenser.			
34. Le stage bloqué de deux semaines représente la seule période où l'étudiant-professeur est sollicité à participer et à passer à la pratique.			
35. Durant les stages pratiques, l'étudiant-professeur est livré à lui-même jusqu'au stage bloqué de deux semaines.			
Si autres, précisez :			

IV. Au sujet de l'échec scolaire

	Oui	Non
36. Pensez-vous que l'échec scolaire soit dû au fait d'avoir sur le terrain des enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante ?		
37. D'après vous, y a-t-il une réelle application des textes de la nouvelle réforme sur le terrain ?		
38. Pensez-vous que la réforme mise en place est en adéquation avec la formation initiale et continue des enseignants ?		
39. La formation initiale dispensée actuellement répond-elle aux attentes du terrain ?		
40. La formation dispensée pour l'obtention d'une licence en langue française à l'université est-elle une formation pour l'enseignement ?		
Si autres, précisez :		

V. Perspectives pour la formation initiale :

41. Quelle partie de la formation vous a éventuellement semblé la moins indispensable ?
42. Quelle partie de la formation auriez-vous souhaité voir plus développée ?

Annexe 2 **Questionnaire adressé aux sortants de l'ENS**

Dans le cadre d'un travail de recherche en doctorat qui consiste à étudier les dysfonctionnements du système éducatif, notamment la formation des enseignants du FLE (articulation théorie/pratique), et à comprendre les causes de l'échec scolaire, vous êtes sollicités afin de faire part de votre avis concernant votre formation à l'ENS, notamment sa structure, son contenu, votre formateur, le stage, etc. Merci pour votre collaboration. Prière de ne pas laisser des questions sans réponses.

I. Au sujet de votre formation

ENS : **promotion :** **E-ENS-**

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Vous n'avez pas été suffisamment préparés pour le métier difficile d'enseignant.			
2. Vous n'avez pas été suffisamment préparés à gérer les classes à grands effectifs.			
3. Il s'agit d'une formation axée beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique.			
4. Vous n'avez pas été suffisamment formés pour concevoir vos propres fiches pédagogiques.			
5. Vous n'avez pas été formés à la méthodologie de l'évaluation (C.-à-d. comment évaluer et non la définition de l'évaluation et ses types).			
6. Vous n'avez pas été formés à élaborer vos propres grilles d'évaluation.			
7. Vous n'avez pas été formés à faire la séance du compte rendu d'une expression écrite.			
8. Vous n'avez pas été formés à utiliser les signes conventionnels harmonisés pour la correction des expressions écrites de vos futurs élèves.			
9. Vous n'avez pas été formés à appliquer l'approche par les compétences sur le terrain (on ne parle pas de la définition).			
10. Vous n'avez pas été formés à utiliser et à exploiter les TICE pour concevoir vos cours et préparer vos activités pédagogiques.			
Si autres, précisez :			

II. Contenu de la formation

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
11. Le contenu de la formation était structuré et bien préparé.			
12. La formation était organisée de façon à faire progresser tous les étudiants.			
13. Durant les quatre années de formation, une place importante a été accordée à la didactique, la pédagogie, la psychopédagogie et les stages.			
14. En TICE, il s'agissait de cours élémentaires et non des cours en vue d'exploiter l'outil informatique à des fins pédagogiques.			
Si autres, précisez :			

III. Au sujet de votre apprentissage :

	Médiocre	Moyen	Satisfaisant	Excellent
15. Niveau de compétences/connaissances en début de formation.				
16. Niveau de compétences/connaissances en fin de formation.				
17. Apport de la formation, pour vous, en termes de compétences/connaissances.				
18. Degrés de votre implication dans l'apprentissage.				

IV. Au sujet du formateur à l'ENS

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
19. Le formateur était un enseignant/démonstrateur efficace.			
20. Les présentations des cours étaient claires et structurées.			
21. Le formateur a préparé psychologiquement les étudiants-professeurs à la difficulté du métier qui les attend.			
22. Le formateur dispensait des cours actualisés en adéquation avec la réforme.			
23. Le formateur dispensait des cours à sens unique où l'étudiant-professeur participe rarement.			
24. Le formateur a veillé à ce que les étudiants-professeurs deviennent des praticiens réflexifs.			
Si autres, précisez :			

V. Au sujet du stage

	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
25. Le formateur de l'ENS n'est pas au courant de ce qui se fait lors du stage sur le terrain.			
26. Le tuteur est motivé et assure son rôle en tant que tuteur.			
27. Le tuteur veille à conduire les entretiens clés du tutorat.			
28. Le tuteur assure activement le suivi des trois phases du stage (observation, intégré, bloqué).			
29. Le professeur d'application est un enseignant ayant de l'ancienneté et non un formateur de terrain.			
30. Le professeur d'application identifie les besoins de l'étudiant-professeur et veille à les satisfaire.			
31. Le professeur d'application adopte une progression structurée et cohérente en fonction des objectifs de formation.			
32. Le professeur d'application partage ses connaissances et son savoir-faire.			
33. Le professeur d'application pilote les entretiens de suivi : l'importance de la félicitation.			
34. Le professeur d'application identifie les situations de travail formatrices.			
35. Le professeur d'application identifie les compétences à maîtriser par l'étudiant-professeur.			
36. Le professeur d'application veille à faire passer une critique de manière positive.			
37. Le professeur d'application ne fait pas de réels débriefings après la leçon.			
38. Le tuteur et le professeur d'application veillent à suivre individuellement les étudiants-professeurs dont ils ont la charge.			
39. Durant le stage d'observation, l'étudiant-professeur remplit passivement des grilles d'observation et ignore ce qu'il est censé observer.			
40. Durant le stage intégré, l'étudiant-professeur est rarement sollicité pour participer à la conception d'un cours, à le dispenser.			
41. Le stage bloqué de deux semaines représente la seule période où l'étudiant-professeur est sollicité à participer et à passer à la pratique.			
42. Durant les stages pratiques, l'étudiant-professeur est livré à lui-même jusqu'au stage bloqué de deux semaines.			
Si autres, précisez :			

Annexe 3 **Questionnaire destiné aux formateurs à l'université**

Dans le cadre d'un travail de recherche en doctorat qui consiste à étudier les dysfonctionnements du système scolaire, notamment la formation des enseignants du FLE, et à comprendre les causes de l'échec scolaire, vous êtes sollicités afin de renseigner objectivement ce questionnaire. Merci pour votre collaboration. Prière de ne pas laisser des questions sans réponses.

Profil **F-U-**

Âge : Sexe :

Lieu de formation initiale : ENS ☐ Université ☐ ITE ☐ ☐ IFPM

Grade : Établissement de rattachement : Wilaya :

- Depuis combien d'années exercez-vous dans l'enseignement supérieur ?

De 1 à 5 ans ☐ 6 à 10 ☐ 11 à 20 ☐ plus de 21 ans ☐

- Qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ?

I. Formation initiale

1. La formation dispensée au niveau de la licence, est-elle une formation pour l'enseignement ?
Oui ☐ non ☐

2. Durant les trois années de cursus en licence, avez-vous dispensé aux étudiants des cours :

a. Relatifs à la conception d'une fiche pédagogique ? (C.-à-d. comment concevoir sa propre fiche pédagogique)
Oui ☐ non ☐

b. Relatifs à la méthodologie de l'évaluation ? (C.-à-d. comment évaluer, et non la définition de ce qu'est l'évaluation et ses types)
Oui ☐ non ☐

c. Pour faire le compte rendu d'une expression écrite ?
Oui ☐ non ☐

d. Pour utiliser des signes conventionnels harmonisés lors de la correction d'une expression écrite ?
Oui ☐ non ☐

e. Pour concevoir des grilles d'évaluation ?
Oui ☐ non ☐

f. Concernant l'approche par les compétences ?
Oui ☐ non ☐

3. Les étudiants inscrits dans ce type de formation, effectuent-ils des stages pratiques sur le terrain ?
Oui ☐ non ☐

4. Vu que l'un des principaux débouchés d'une licence en langue française à l'université est l'enseignement, et que la majorité des enseignants sur le terrain sont des titulaires de ce type de licence, ne serait-il pas plus congruent de donner à cette formation une vocation professionnalisante au métier d'enseignant ?

Oui☐ non ☐

II. Accompagnement en début de carrière

Que pouvez-vous dire au sujet de la nécessité d'un dispositif de tutelle en début de carrière ?

……
……

III. Les pratiques enseignantes

6. A quoi sert réellement l'évaluation dans le travail pédagogique ? (Cochez 2 réponses au maximum)

Vérifier les apprentissages	
Attribuer une note	
Réguler les apprentissages	
Connaître les apprenants en situation de handicap	
S'acquitter du contrôle continu	

7. Est-il important de s'accorder sur l'utilisation de signes conventionnels harmonisés lors de la correction des expressions écrites des apprenants et lors de leur compte rendu ?

Oui☐ non ☐

IV. L'échec scolaire

8. Pensez-vous que l'échec scolaire est dû au fait d'avoir sur le terrain des enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante ?

Oui☐ non ☐

9. D'après vous, y'a-t-il une réelle application des textes de la nouvelle réforme sur le terrain ?

Oui☐ non ☐

10. Pensez-vous que la réforme mise en place est en incohésion avec la formation initiale et continue des enseignants ?

Oui☐ non ☐

V. Suggestions :

……
……
……
……

Annexe 4 **Questionnaire destiné aux licenciés en langue française**

Dans le cadre d'un travail de recherche en doctorat qui consiste à étudier les dysfonctionnements du système éducatif, notamment la formation des enseignants du FLE, et à comprendre les causes de l'échec scolaire, vous êtes sollicités afin de faire part de vos commentaires concernant la formation que vous avez suivie, notamment sa structure, son contenu, etc. Merci pour votre collaboration.

I. Au sujet de votre formation en licence

Votre formation en licence est : ☐ Académique ou ☐ Professionnalisante

	Oui	Non
1. La formation que vous avez suivie, en licence, est-elle une formation pour l'enseignement ?		
2. Lors de votre formation avez-vous été préparés au métier d'enseignant ?		
3. Avez-vous été préparés à gérer les classes à grands effectifs ?		
4. Avez-vous été formés pour concevoir vos propres fiches pédagogiques ?		
5. Avez-vous été formés à la méthodologie de l'évaluation ? (C.-à-d. comment évaluer et non la définition de l'évaluation et ses types)		
6. Avez-vous été formés à élaborer vos propres grilles d'évaluation et à les exploiter ?		
7. Avez-vous été formés à faire la séance du compte rendu d'une expression écrite ?		
8. Avez-vous été formés à utiliser les signes conventionnels harmonisés pour la correction des expressions écrites de vos futurs élèves ?		
9. Avez-vous été formés à appliquer l'approche par les compétences sur le terrain ? (on ne parle pas de la définition)		
10. Avez-vous été formés à utiliser et à exploiter les TICE pour concevoir vos cours et préparer vos activités pédagogiques ?		
11. La formation est-elle axée uniquement sur l'acquisition et la maîtrise de la langue française ?		
Si autres, précisez :		

II. Au sujet de votre apprentissage :

	Médiocre	Moyen	Satisfaisant	Très bon	Excellent
12. Niveau de compétences/connaissances en début de formation.					
13. Niveau de compétences/connaissances en fin de formation.					
14. Apport de la formation, pour vous, en termes de compétences/connaissances.					
15. Degrés de votre implication dans l'apprentissage.					
16. Votre niveau en langue française est :					

III. Au sujet de l'enseignement :

	Oui	Non
17. Voulez-vous exercer le métier d'enseignant ?		

Si oui :

18. Pensez-vous être suffisamment formés pour exercer ce métier ?		
19. Pensez-vous avoir besoin d'une autre formation structurée, qualifiante, axée sur le métier d'enseignant ?		
20. Trois années de formation suffisent-elles pour former un enseignant ?		
Si autres, précisez :		

Annexe 5 **Questionnaire adressé aux enseignants PEM**

Dans le cadre d'un travail de recherche en doctorat qui consiste à étudier les dysfonctionnements du système scolaire, notamment la formation des enseignants du FLE, et à comprendre les causes de l'échec scolaire, vous êtes sollicités afin de renseigner objectivement ce questionnaire. Merci pour votre collaboration.

Profil **E-PEM-**

Âge : …… Sexe : ……..

Lieu de formation initiale : ENS ☐ Université ☐ ITE ☐ IFPM ☐

Type de diplôme : ……..

Établissement : …… Wilaya : …….

- Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'enseignant ?

De 1 à 5 ans ☐ 6 à 10 ☐ ☐ 11 à 20 ☐ plus de 21 ans

- Qu'est-ce que pour vous l'acte d'enseigner ?

……
……
……
……

I. Formation initiale

1. Pensez-vous avoir suivi une formation vous préparant à l'enseignement ?
Oui ☐ non ☐

2. Durant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours :

a) Relatifs à la conception d'une fiche pédagogique ? (C.-à-d. comment concevoir sa propre fiche pédagogique)
Oui ☐ non ☐

b) Relatifs à la méthodologie de l'évaluation ? (C.-à-d. comment évaluer, et non la définition de ce qu'est l'évaluation et ses types)
Oui ☐ non ☐

c) Pour faire le compte rendu d'une expression écrite ?
Oui ☐ non ☐

d) Pour utiliser des signes conventionnels harmonisés lors de la correction d'une expression écrite ?
Oui ☐ non ☐

e) Pour concevoir des grilles d'évaluation ?
Oui ☐ non ☐

f) Concernant l'approche par les compétences ?
Oui ☐ non ☐

3. Avez-vous effectué des stages-pratiques durant votre formation initiale ?
Oui ☐ non ☐

4. Si oui, ces stages vous ont-ils suffisamment préparés aux réalités du terrain ?

Oui ☐ non ☐

II. Accompagnement en début de carrière

5. Lorsque vous avez intégré l'enseignement, y avait-il un dispositif de tutelle pour vous guider dans vos premiers pas ?

Oui ☐ non ☐

6. Si oui, comment se présentait ce dispositif ?

……
……

III. Les pratiques enseignantes

7. A quoi sert réellement l'évaluation dans votre travail pédagogique ? (Cochez 2 réponses au maximum)

Vérifier les apprentissages	
Attribuer une note	
Réguler les apprentissages	
Connaître les apprenants en situation de handicap	
S'acquitter du contrôle continu	
Autres	

8. Utilisez-vous les grilles d'auto-évaluation avec vos apprenants ?

Oui ☐ non ☐

9. Effectuez-vous l'évaluation diagnostique ?

Oui ☐ non ☐

10. Si oui, à quel moment ?

……
……

11. En quoi consiste l'évaluation formative dans votre travail pédagogique ?

Favoriser la progression des apprentissages	
L'attestation ou la reconnaissance des apprentissages	
Renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer.	
Sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des étudiants.	
Vérifier que les prérequis des apprenants pour aborder une nouvelle notion	
Autres	

12. Lors de la séance du compte rendu d'une expression écrite, sollicitez-vous les apprenants à s'autocorriger ?

Oui ☐ non ☐

13. Utilisez-vous les signes conventionnels quand vous corrigez les expressions écrites des apprenants ?

Oui ☐ non ☐

14. Si oui, lesquels ?

Signes	**Significations**

IV. La formation continue

15. Depuis que vous êtes enseignant, y a-t-il eu une formation continue ?
Oui ☐ non ☐

- Si oui, elle a lieu quand ? Comment s'effectue-t-elle ? Est-elle efficiente ?

16. Quand	Chaque année	Tous les 2 ans	Tous les 5 ans	Tous les 10 ans	Autres
17. Comment	Séminaires	Journées pédagogiques	Stages de perfectionnement		Autres
18. Efficiente	Oui	Non	Autres		

- Que pouvez-vous dire au sujet de l'enseignant-formateur et de l'inspecteur ?

a) L'enseignant formateur

	Oui	**Non**
19. Accompagne les nouvelles recrues au début de leur carrière		
20. Enseignant ayant une certaine ancienneté et non formateur		
21. Participe activement à la formation continue		
22. Veille à l'application de la réforme sur le terrain		
23. Il n'y a pas de réels enseignants-formateurs		

b) L'inspecteur

	Oui	**Non**
24. Accompagne les nouvelles recrues au début de leur carrière		
25. Participe activement à la formation continue		
26. Veille à l'application de la réforme sur le terrain		
27. S'assure activement du suivi pédagogique		

V. L'échec scolaire

28. Pensez-vous que l'échec scolaire est dû au fait d'avoir sur le terrain des enseignants n'ayant pas suivi une formation qualifiante ?
Oui ☐ non ☐

29. D'après vous, y'a-t-il une réelle application des textes de la nouvelle réforme sur le terrain ?
Oui ☐ non ☐

30. Pensez-vous que la réforme mise en place est en adéquation avec la formation initiale et continue des enseignants ?
Oui ☐ non ☐

Annexe 6

Enseignement Primaire

Répartition des enseignants selon le sexe, la qualification, le diplôme correspondant au grade actuel : titulaires et stagiaires Toutes matières confondues

N°	Commune	Diplôme de Master		Diplôme de licence		Diplôme licence d'enseignement		Diplôme d'études supérieures		Diplôme de licence professionnelle		Diplôme des instituts de formation		Diplôme attestant du niveau de qualification		Autres diplômes		Total	
Saïda		Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
		86	**63**	**1694**	**1359**	**53**	**45**	**23**	**22**	**2**	**0**	**239**	**180**	**16**	**7**	**33**	**22**	**2146**	**1698**
1	**Saïda**	31	25	504	454	26	23	11	11	0	0	135	117	6	4	9	7	722	641
2	**Aïn El Hadjar**	9	6	164	131	0	0	2	2	0	0	9	3	2	0	5	2	191	144
3	**Moulay Larbi**	3	2	73	58	3	3	0	0	0	0	9	4	0	0	1	0	89	67
4	**Sidi Ahmed**	3	3	82	54	1	1	0	0	0	0	9	7	2	0	1	1	98	66
5	**Hessasna**	4	3	80	57	0	0	1	1	0	0	3	1	0	0	0	0	88	62
6	**Maamora**	1	0	44	37	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	47	39
7	**Aïn Sekhouna**	0	0	34	30	0	0	0	0	0	0	13	9	2	1	4	4	53	44
8	**Sidi Boubekeur**	8	2	113	85	2	1	0	0	0	0	8	4	0	0	1	0	132	92
9	**Ouled Khaled**	8	7	159	134	14	11	3	3	0	0	18	10	2	1	5	3	209	169
10	**Sidi Amar**	2	2	54	39	2	2	0	0	0	0	8	4	1	0	4	3	71	50
11	**Hounet**	1	1	28	19	1	1	0	0	2	0	2	1	0	0	0	0	34	22
12	**Youb**	2	1	96	76	3	2	2	2	0	0	17	17	0	0	0	0	120	98
13	**Doui Thabet**	2	1	40	22	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	2	47	26
14	**Ouled Brahim**	7	6	119	91	1	1	2	1	0	0	2	1	1	1	0	0	132	101
15	**Tircine**	5	4	46	27	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	54	32
16	**Aïn Soltane**	0	0	58	45	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	59	45

Enseignement Primaire

Répartition des enseignants selon le sexe, la qualification, le diplôme correspondant au grade actuel : titulaires et stagiaires
Matière : langue française

N°	Commune	Diplôme de Master		Diplôme de licence		Diplôme licence d'enseignement		Diplôme d'études supérieures		Diplôme de licence professionnelle		Diplôme des instituts de formation des enseignants		Diplôme attestant du niveau de qualification		Autres diplômes		Total	
Saïda		Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
		16	**11**	**216**	**165**	**13**	**10**	**3**	**3**	**0**	**0**	**53**	**45**	**3**	**2**	**7**	**5**	**311**	**241**
1	**Saïda**	3	3	68	64	3	3	0	0	0	0	25	25	2	1	2	1	103	97
2	**Aïn El Hadjar**	4	1	24	18	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	30	21
3	**Moulay Larbi**	0	0	8	6	2	2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	13	8
4	**Sidi Ahmed**	0	0	12	6	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	15	8
5	**Hessasna**	1	1	11	7	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	14	9
6	**Maamora**	0	0	7	5	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8	6
7	**Aïn Sekhouna**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	2	2	7	7
8	**Sidi Boubekeur**	2	1	9	5	2	1	0	0	0	0	5	4	0	0	0	0	18	11
9	**Ouled Khaled**	1	1	18	15	3	1	0	0	0	0	4	3	1	1	1	1	28	22
10	**Sidi Amar**	1	1	6	4	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	10	7
11	**Hounet**	0	0	4	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2
12	**Youb**	0	0	12	8	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	17	13
13	**Doui Thabet**	0	0	5	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	6	3
14	**Ouled Brahim**	4	3	14	13	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	19	17
15	**Tircine**	0	0	8	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9	5
16	**Aïn Soltane**	0	0	9	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	5

Enseignement Moyen

Répartition des enseignants selon le sexe, la qualification, le diplôme correspondant au grade : titulaires et stagiaires
Toutes matières confondues

N°	Commune	Diplôme de Master		Diplôme de licence		Diplôme licence d'enseignement		Diplôme d'études supérieures		Diplôme de licence professionnelle		Diplôme des instituts de formation des enseignants		Diplôme attestant du niveau de qualification		Autres diplômes		Total	
Saïda		Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
		92	**55**	**1192**	**816**	**83**	**59**	**51**	**32**	**3**	**1**	**146**	**69**	**4**	**2**	**4**	**4**	**1575**	**1038**
1	**Saïda**	37	27	393	314	56	41	18	15	3	1	77	45	2	2	0	0	586	445
2	**Aïn El Hadjar**	19	9	114	78	2	2	9	5	0	0	12	4	1	0	1	1	158	99
3	**Moulay Larbi**	4	1	53	28	0	0	4	3	0	0	4	2	0	0	0	0	65	34
4	**Sidi Ahmed**	9	7	59	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	68	38
5	**Hessasna**	5	2	56	38	2	2	2	2	0	0	7	4	0	0	0	0	72	48
6	**Maamora**	0	0	37	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37	17
7	**Aïn Sekhouna**	0	0	33	19	2	2	0	0	0	0	2	0	1	0	2	2	40	23
8	**Sidi Boubekeur**	0	0	62	38	0	0	7	2	0	0	14	2	0	0	0	0	83	42
9	**Ouled Khaled**	1	1	137	92	0	0	4	2	0	0	7	3	0	0	1	1	150	99
10	**Sidi Amar**	2	1	23	12	14	6	3	2	0	0	7	1	0	0	0	0	49	22
11	**Hounet**	0	0	20	14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	14
12	**Youb**	0	0	74	52	1	1	0	0	0	0	5	3	0	0	0	0	80	56
13	**Doui Thabet**	7	4	10	10	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	19	15
14	**Ouled Brahim**	1	0	90	53	6	5	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0	102	60
15	**Tircine**	7	3	16	11	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	25	14
16	**Aïn Soltane**	0	0	15	9	0	0	2	1	0	0	3	2	0	0	0	0	20	12

Enseignement Moyen

Répartition des enseignants selon le sexe, la qualification, le diplôme correspondant au grade : titulaires et stagiaires
Matière : langue française

N°	Commune	Diplôme de Master		Diplôme de licence		Diplôme licence d'enseignement		Diplôme d'études supérieures		Diplôme de licence professionnelle		Diplôme des instituts de formation des enseignants		Diplôme attestant du niveau de qualification		Autres diplômes		Total	
	Saïda	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
		9	**8**	**189**	**157**	**13**	**12**	**1**	**1**	**0**	**0**	**18**	**11**	**0**	**0**	**0**	**0**	**230**	**189**
1	**Saïda**	5	4	64	58	6	6	0	0	0	0	11	8	0	0	0	0	86	76
2	**Aïn El Hadjar**	0	0	21	18	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	23	18
3	**Moulay Larbi**	0	0	10	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	8
4	**Sidi Ahmed**	2	2	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	5
5	**Hessasna**	0	0	9	9	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11
6	**Maamora**	0	0	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2
7	**Aïn Sekhouna**	0	0	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	5
8	**Sidi Boubekeur**	0	0	12	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	7
9	**Ouled Khaled**	0	0	20	17	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	22	18
10	**Sidi Amar**	1	1	3	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	5
11	**Hounet**	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1
12	**Youb**	0	0	10	8	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	12	10
13	**Doui Thabet**	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
14	**Ouled Brahim**	0	0	11	11	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	15	13
15	**Tircine**	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
16	**Aïn Soltane**	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	3

Enseignement Secondaire

Répartition des enseignants selon le sexe, la qualification, le diplôme correspondant au grade : titulaires et stagiaires
Toutes matières confondues

N°	Commune	Diplôme de Master		Diplôme de licence		Diplôme licence d'enseignement		Diplôme d'études supérieures		Diplôme de licence professionnelle		Diplôme des instituts de formation des enseignants		Diplôme attestant du niveau de qualification		Autres diplômes		Total	
Saïda		Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
		224	**122**	**640**	**357**	**52**	**25**	**56**	**31**	**2**	**0**	**28**	**12**	**1**	**0**	**49**	**21**	**1052**	**568**
1	**Saïda**	78	43	349	220	16	5	18	12	2	0	4	2	1	0	23	15	491	297
2	**Aïn El Hadjar**	35	20	30	18	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	17	4	86	43
3	**Moulay Larbi**	11	1	29	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	16
4	**Sidi Ahmed**	12	8	13	7	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	3	0	31	18
5	**Hessasna**	18	11	34	16	1	1	2	1	0	0	4	1	0	0	0	0	59	30
6	**Maamora**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	**Aïn Sekhouna**	6	3	10	4	4	2	3	2	0	0	3	2	0	0	3	1	29	14
8	**Sidi Boubekeur**	19	9	20	9	16	6	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	61	27
9	**Ouled Khaled**	13	8	53	28	15	11	9	4	0	0	0	0	0	0	3	1	93	52
10	**Sidi Amar**	5	4	11	3	0	0	2	1	0	0	9	3	0	0	0	0	27	11
11	**Hounet**	3	1	8	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	4
12	**Youb**	1	0	40	24	0	0	10	7	0	0	0	0	0	0	0	0	51	31
13	**Doui Thabet**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	**Ouled Brahim**	23	14	43	10	0	0	1	0	0	0	4	1	0	0	0	0	71	25
15	**Tircine**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	**Aïn Soltane**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Enseignement Secondaire

Répartition des enseignants selon le sexe, la qualification, le diplôme correspondant au grade : titulaires et stagiaires
Matière : langue française

N°	Commune	Diplôme de Master		Diplôme de licence		Diplôme licence d'enseignement		Diplôme d'études supérieures		Diplôme de licence professionnelle		Diplôme des instituts de formation des enseignants		Diplôme attestant du niveau de qualification		Autres diplômes		Total	
Saïda		Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
		18	**13**	**73**	**53**	**4**	**2**	**1**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	**98**	**70**
1	**Saïda**	5	4	40	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	47	39
2	**Aïn El Hadjar**	5	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	8
3	**Moulay Larbi**	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
4	**Sidi Ahmed**	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
5	**Hessasna**	1	0	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3
6	**Maamora**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	**Aïn Sekhouna**	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1
8	**Sidi Boubekeur**	2	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3
9	**Ouled Khaled**	1	1	4	3	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	6
10	**Sidi Amar**	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2
11	**Hounet**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	**Youb**	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
13	**Doui Thabet**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	**Ouled Brahim**	3	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3
15	**Tircine**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	**Aïn Soltane**	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Annexe 7

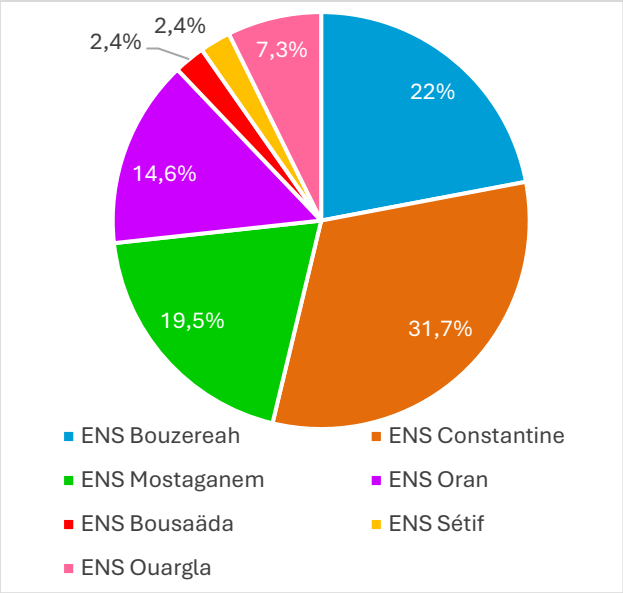


Figure 2 : Formateurs ENS - Établissement de rattachement

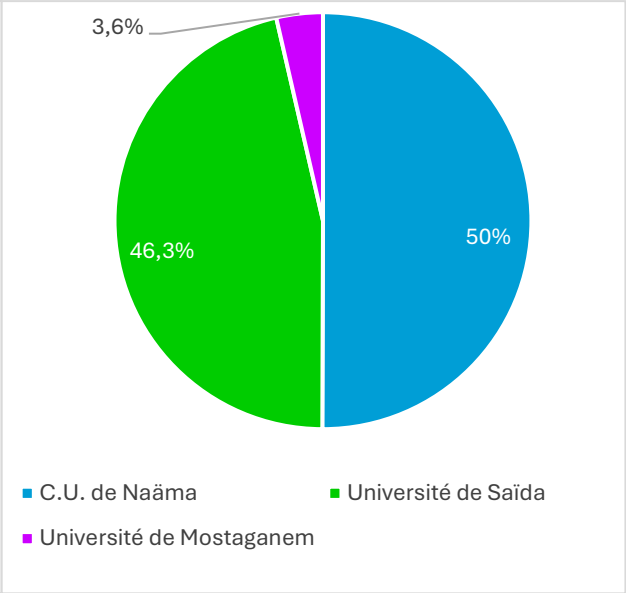


Figure 1 : Enseignants universitaires - Établissement de rattachement

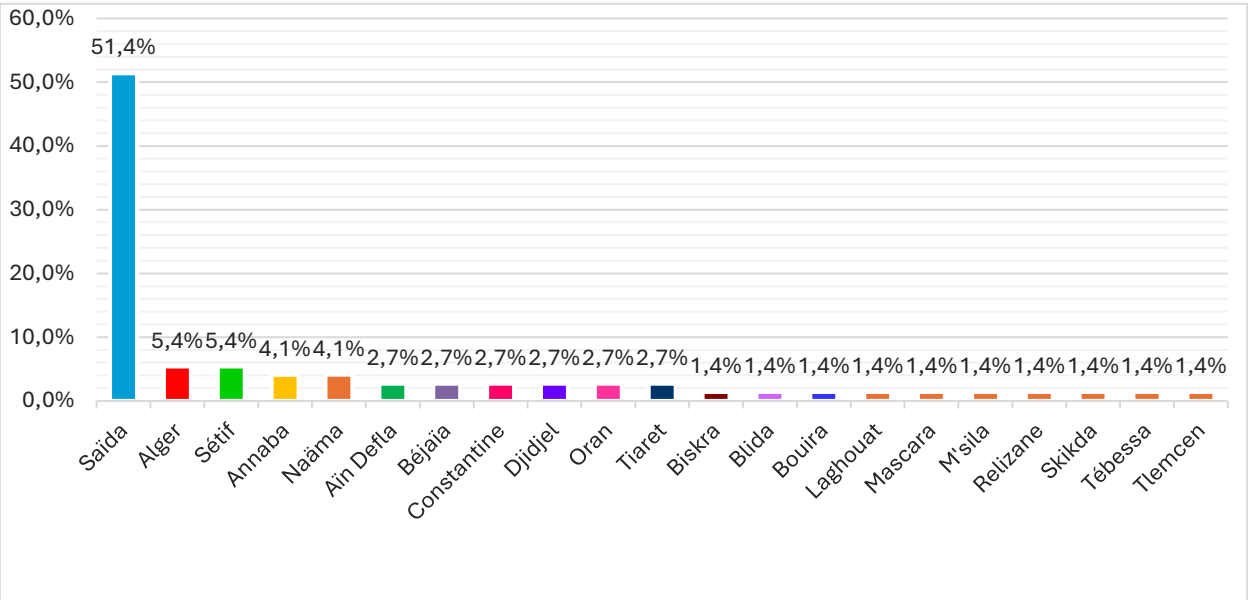


Figure 3 : PEM - Wilaya de rattachement

Annexe 8

Enquêté	Signes	Significations
PEM-1	O ; Conj ; Inc ; M ; M ; V ; M.D	/
PEM-2	/	/
PEM-3	O ; Conj	/
PEM-4		
PEM-5	G	grammaire
PEM-6	Ort ; C ; MD ; Acc ; M/m	Faute d'orthographe ; conjugaison ; Mal dit ; Accord ; Majuscule/miniscule
PEM-7	O ; IMP ; MD ; INV ; Con ;	Orthographe ; Impropriété ; Mal dit ; Inversion ; Conjugaison
PEM-8		
PEM-9		
PEM-10	M/m ; M/F ; P/S ; MD ; CT ; CP	Majuscule/minuscule ; Masculin/Féminin ; Pluriel/Singulier ; Mal dit ; Conj. Temps ; Conj. personne
PEM-11	P ; H ; ACC ; CONJ ; TPS ; PI ; MD ; INC	/
PEM-12	/	/
PEM-13		
PEM-14	O ; C ; G/H ; F/M ; Ponc ; M/D	Orthographe ; Conjugaison ; Grammaire/Homophone ; Féminin/Masculin ; Ponctuation ; Mal dit
PEM-15	O ; CONJ ; INC ; X ; M ; MLD	Orthographe ; Conjugaison ; Incorrect ; Manque un mot ; Majuscule ; Mal dit
PEM-16	Orth ; Voc ; Gramm ; Conj	Orthographe ; Vocabulaire ; Grammaire ; Conjugaison
PEM-17	Acc ; Coj ; Orth ; Syn ; Lex	/
PEM-18		
PEM-19	Orth ; Conj ; M d ; p ; rép ; g	Orthographe d'usage ; Conjugaison ; Mal dit ; Ponctuation ; Répétition ; Orthographe grammaticale
PEM-20	Orth ; conj ; gra ; Maj ; T ; R	Orthographe ; conjugaison ; Grammaire ; Majuscule ; Temps ; Répétition
PEM-21	Acc ; H ; M ; Md ; Pi ; Inc	Accord ; Homophones ; Majuscule ; Mal dit ; Phrase Inachevée ; Incorrection
PEM-22		

Annexe 8

PEM-23	O ; F/M ; S/P ; H ; P ; X	Erreur d'orthographe ; Féminin/Masculin ; Singulier/Pluriel ; Homophone ; Oubli ponctuation ; Oublier un mot
PEM-24	P ; C ; M ; AQ ; Ipp ; s/p	Ponctuation oubliée ; Conjugaison ; Majuscule/minuscule ; Accord de l'adjectif ; Infinitif ou participe passé ; Singulier/pluriel
PEM-25	Acc ; c/p, c/t ; o ; M.D ; imp. ; …. ?	Faute d'accord ; faute de conjugaison avec personne, conjugaison temps ; faute d'orthographe ; Mal dit ; Impropre ; Incompréhensible
PEM-26	Conj ; Orth ; Gram ; Ref	Fautes de conjugaison ; Fautes d'orthographe ; Fautes de grammaire ; à reformuler
PEM-27	M ; O ; P ; X ; Cp/ct ; p/s	Erreur majuscule/minuscule ; erreur orthographique ; Ponctuation ; Oubli d'un mot ; Conjugaison : personne/temps ; Pluriel/Singulier
PEM-28	O ; MD ; C ; Pp ; S ; P	Erreur d'orthographe ; Mal dit ; Erreur de conjugaison ; Participe passé ; Singulier ; Pluriel
PEM-29	+ ; O ; C ; X ; G	Phrase mal dite ; Orthographe d'usage ; Conjugaison ; Omission ; Grammaire
PEM-30		
PEM-31 M.A	O ; P ; X ; Acc ; V	Faute d'orthographe ; Ponctuation ; Mot qui manque ; Accord ; Verbe qui manque ou temps du verbe
PEM-32	+ ; G ; […] ; C ; T ; /	Faute d'orthographe ; Faute de grammaire ; Une phrase mal exprimée ; Conjuguer bien le verbe ; Temps mal choisi ; Ponctuation manquante
PEM-33	V ; X ; + ; PSV ; G ; T	Un mot oublié ; Ponctuation ; Faute d'orthographe ; Phrase sans verbe ; Faute/grammaire ; Temps mal choisi
PEM-34	P ; X ; TP.S ; O ; M/F ; P/S	Ponctuation ; Mot oublié ; Le temps des verbes ; Faute d'orthographe ; Féminin/masculin ; Pluriel/Singulier
PEM-35 M.F	O ; Acc ; P ; M ; Conj ; Tps	Orthographe ; Accord ; Ponctuation ; Majuscule/minuscule ; Conjugaison ; Temps
PEM-36	+ ; O ; P.V	Fautes d'usage ; Fautes d'orthographe ; Phrases sans verbe
PEM-37	+ ; PV ; Inc	Fautes d'orthographe ; Phrase sans verbe ; Phrases incorrectes
PEM-38		
PEM-39	R ; X ; = ; ≠≠	Répétition ; Idée inachevée / Mot oublié ; à mettre en majuscule ; espace
PEM-40 K.K	Inc ; + ; O ; Tps	Phrases incorrectes ; Fautes d'orthographe d'usage ; Faute grammaticale ; temps à respecter

Annexe 8

PEM-41	O ; R ; V ; Inc ; T ; G	Faute d'orthographe ; Répétition ; Un mot à changer ; Phrase incorrecte ; Temps mal choisi ; Faute de grammaire
PEM-42	O ; Ph.F ; C ; V ; R ; T	Faute d'orthographe ; Phrase mal formée ; faute de conjugaison ; Mot à changer ; Répétition ; Temp mal choisi
PEM-43 Mokrani	O ; Gram ; R ; T ; X ; V	Faute d'orthographe, Faute de grammaire ; Répétition ; Changer le temps du verbe ; Verbe à changer
PEM-44	O ; X ; C	Orthographe (lacune) ; Ponctuation ; Conjugaison (lacune)
PEM-45	+ ; C ; M ; Inc ; T.C ; X	Faute d'orthographe ; Faute de conjugaison ; Majuscule à mettre ; Phrase incorrecte ; Temps de conjugaison ; Mot oublié
PEM-46 Z.L	^ ; Conj ; Orth	Mot oublié ; Faute de conjugaison ; Faute d'orthographe
PEM-47	PSV ; + ; X ; […] ; Inc ; M	Phrase sans verbe ; Orthographe ; Signe de ponctuation ; Phrase mal exprimée ; Phrase incorrecte ; Majuscule
PEM-48		
PEM-49 B.A		
PEM-50		
PEM-51	PSV ; G ; V ; O ; C ; Inc	Phrase sans verbe ; Faute de grammaire ; Faute de vocabulaire ; Orthographe ; Faute de conjugaison ; Phrase incorrecte
PEM-52 R.I	C ; O	/
PEM-53		
PEM-54	+/o ; P.S.V ; Inc/Imp ; T ; X / ; C	Faute d'orthographe ; Phrase sans verbe ; Mot incorrect / mot impropre ; Temps à respecter ; ponctuation à mettre ou à éviter ; Conjugue bien le verbe
PEM-55	O ; R ; T ; X	Faute d'orthographe ; Répétition ; Temps mal utilisé ; Un mot qui manque
PEM-56 F.M	O ; Tps ; + ; X ; (…)	Faute d'orthographe ; Temps mal employé ; un mot à ajouter ; Signe de ponctuation qui manque ; Expression incompréhensible
PEM-57	O ; Tps ; + ; X ; (…)	Faute d'orthographe ; Temps mal employé ; un mot à ajouter ; Signe de ponctuation qui manque ; Expression incompréhensible
PEM-58	O ; Tps ; + ; X ; (…)	Erreur d'orthographe ; Temps mal employé ; un mot à ajouter ; Signe de ponctuation qui manque ; Expression incompréhensible

Annexe 8

PEM-59	Tps ; X ; --- ; Inc ; O ; G	Temps mal employé ; un mot à ajouter ; Expression à améliorer ; Expression incorrecte ; Orthographe ; Grammaire
PEM-60	M ; m ; + ; C	Écrire la lettre en majuscule ; Écrire la lettre en minuscule ; Faute d'orthographe ; Faute de conjugaison
PEM-61	Conj ; Orth ; Gram ; Md	/
PEM-62	Orth ; Voc ; Grm ; O.B ; MD	/
PEM-63 B.M	O ; X ; M.C ; Inc ; H ; C/V	Faute d'orthographe ; Ponctuation oublié ; Mauvaise construction de phrase ; Phrase incorrecte ; Omophone ; Conjugaison verbe
PEM-64	C ; O ; + ; V ; PSV	Conjugaison ; Erreur d'orthographe ; Majuscule ; Choisi un autre mot ; Phrase sans verbe
PEM-65	O ; H ; C/V ; Inc ; P ; X	Orthographe ; Homophone ; Conjugaison/verbe ; Phrase incorrecte ; Ponctuation ; Mot oublié
PEM-66	√ ; X ; R ; O ; M ; Tr	Mot qui manque ; Mot en trop à supprimer ; Répétition ; Orthographe ; Majuscule ; Terminaison incorrecte
PEM-67	/	/
PEM-68	/	/
PEM-69	/	/
PEM-70	X ; ACC ; T ; INC ; IDM	Non-respect de la ponctuation ; Erreur d'accord (sujet et verbe) ; Temps verbaux ; Phrase incorrecte ; Idée mal exprimée
PEM-71	O ; Md	Orthographe ; Mal dit
PEM-72	/	/
PEM-73	G ; C ; V ; M.D ; F ; M ; Mj	Grammaire ; Conjugaison ; Vocabulaire ; Mal dit ; Féminin ; Masculin ; Majuscule
PEM-74	/	/

Annexe 9

Annexe : Programme pédagogique 1ère année Français

en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit I	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue I	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française I	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Initiation aux Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement I	1h30		1h30	45h	1
Atelier d'activités graphiques et de diction	1h30		1h30	45h	1*
Langue Etrangère I	1h30		1h30	45h	1
Total	**13h30**	**7h30**	**21h**	**630h**	**14**

Annexe : Programme pédagogique 2ème année Français

en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit II	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue II	1h30	1h30	3h	90h	2
Phonétique et phonologie	1h30		1h30	45h	1
Littérature française II	1h30		1h30	45h	1
Sociolinguistique	1h30		1h30	45h	1
Didactique I	1h30		1h30	45h	1
Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement II	1h30		1h30	45h	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1h30		1h30	45h	1
Langues étrangères II	1h30		1h30	45h	1
Total	**16h30**	**6h**	**22h30**	**675h**	**15**

Annexe : Programme pédagogique 3ème année Français

en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Lexico sémantique	1h30	1h30	3h	90h	2
Syntaxe	1h30	1h30	3h	90h	2
Outils et techniques de la classe I	1h30		1h30	45h	1
Méthodologie de la recherche scientifique	1h30		1h30	45h	1
Littérature française III	1h30		1h30	45h	1
Linguistique contrastive et grammaire corrective	1h30	1h30	3h	90h	2
Didactique II	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles I	1h30		1h30	45h	1
Littérature d'expression française	1h30		1h30	45h	1
Langues étrangères III	1h30		1h30	45h	1
Total	**16h30**	**6h**	**22h30**	**675h**	**15**

Annexe : Programme pédagogique 4ème année Français

en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Sémiologie	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2
Psychopédagogie	1h30		1h30	45h	1
Psycholinguistique et troubles des langages	1h30		1h30	45h	1
Didactique III	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de la classe II	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles II	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	**13h30**	**3h**	**19h30**	**585h**	**13**

Crédits et coefficients revus

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L1) Socle commun domaine : Lettres et Langues Étrangères

Semestre 1

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coeffi-cients	Volume horaire hebdoma-daire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 8 Coefficients 4	Compréhension et expression écrite 1[1]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Compréhension et expression orale 1[2]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Phonétique corrective et articulatoire 1	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Initiation aux textes littéraires	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 1	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Étude de textes 1	**2**	**1**		1h 30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Découverte Code : UED 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1	**2**	**1**	1h30			22h30	2h30		**100%**
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	**2**	**1**		lh30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
Total semestre 1		**30**	**15**	**1h30**	**21h00**		**337h30**	**362h30**		

[1] Dans Les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD..

[2] Dans Les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.

***Travail complémentaire en consultation semestrielle.**

Semestre 2

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L1) Socle commun domaine : Lettres et Langues Étrangères

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coeffi-cients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 2[3]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Compréhension et expression orale 2[4]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 2	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Phonétique corrective et articulatoire 2	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Initiation à la linguistique 2 (concepts)	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 4	Littératures de la langue d'étude 1	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 2	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Étude de textes 2	**2**	**1**		1h 30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 2	**2**	**1**	1h30			22h30	2h30		**100%**
UE Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 2	**2**	**1**		lh30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
Total semestre 2		**30**	**15**	**1h30**	**21h00**		**337h30**	**362h30**		

[3] Dans Les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.
[4] Dans Les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.
***Travail complémentaire en consultation semestrielle**

Semestre 3

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L2)
Socle commun domaine : Lettres et Langues Étrangères

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 3[5]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Compréhension et expression orale 3[6]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 3	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Phonétique corrective et articulatoire 3	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Introduction à la linguistique 1	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Méthodologique Code : UEM 2.1 Crédits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 3	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Étude de textes 3	**2**	**1**		1h 30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 1	**2**	**1**		1h30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
UE Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s)	**2**	**1**		lh30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
Total semestre 3		**30**	**15**	**00h00**	**22h30**		**337h30**	**362h30**		

[5] Dans Les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.
[6] Dans Les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.
***Travail complémentaire en consultation semestrielle**

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L2) Socle commun domaine : Lettres et Langues Étrangères

Semestre 4

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrite 4[7]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Compréhension et expression orale 4[8]	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Phonétique corrective et articulatoire 4	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Introduction à la linguistique 2	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4	**2**	**1**		lh30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 4	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Etude de textes 4	**2**	**1**		1h 30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 2	**2**	**1**		1h30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
UE ² Code : UET 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s)	**2**	**1**		lh30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
Total semestre 4		**30**	**15**	**00h00**	**22h30**		**337h30**	**362h30**		

[7] Dans Les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.

[8] Dans Les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.

***Travail complémentaire en consultation semestrielle**

Annexe : Programme des enseignements de 3ème année Licence (L3) Domaine : Lettres et Langues Étrangères

Semestre 5

Unités d'enseignement	Matières	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulés			Cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UEF1 Etude de la langue Code UEF3.1 Crédits : 12 Coefficients : 06	Linguistique	**4**	**2**	1h30	1h30		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Etude de textes littéraires	**4**	**2**	1H30	1h30		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Etude de textes de civilisation	**4**	**2**	1h30	1h30		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UEF2 Pratique de la langue Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Compréhension & production écrite[9]	**2**	**1**		1H30		22h30	27H30	**50%**	**50%**
	Compréhension & production orale[10]	**2**	**1**		1h30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UEF3 Langue et usages Code UEF3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	**2**	**1**	1h30			22h30	27h30		**100%**
	Introduction aux langues de spécialités	**2**	**1**		1h30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Méthodologie Code UEM3.1 Crédits : 06 Coefficients : 03	Techniques de recherche	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Techniques d'information et de communication	**2**	**1**		1h30		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UE Découverte Code UED 3.1 Crédits : 03 Coefficients : 02	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	**2**	**1**	1h30			22h30	2h30		**100%**
	Traduction & interprétariat	**1**	**1**		1h30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
UE Transversale Code UET3.1 Crédits : 01 Coefficients : 01	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	**1**	**1**	1h30			22h30	2h30		**100%**
Total semestre 5		**30**	**17**	**07h 30**	**16h30**		**382h30**	**392h30**		

[9] Dans Les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note des TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.

[10] Dans Les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note des TD. Le travail autonome de l'étudiant ne doit pas concerner en priorité le contenu de la matière enseignée mais relève toujours du contenu général de la compréhension et de l'expression langagières.

***Travail complémentaire en consultation semestrielle**

Annexe : Programme des enseignements de 3ème année Licence (L3) Domaine : Lettres et Langues Étrangères

Semestre 6

Unités d'enseignement	Matières	Crédits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre	Mode d'évaluation	
	Intitulés			Cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UEF1 Etude de la langue Code UEF3.2 Crédits : 12 Coefficients : 06	Linguistique	**4**	**2**	1h30	1h30		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Etude de textes littéraires	**4**	**2**	1H30	1h30		45H00	55H00	**50%**	**50%**
	Etude de textes de civilisation	**4**	**2**	1h30	1h30		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UEF2 Pratique de la langue Code UEF3.2 Crédits : 04 Coefficients : 02	Compréhension & production écrite[11]	**2**	**1**		1H30		22h30	27h300	**50%**	**50%**
	Compréhension & production orale[12]	**2**	**1**		1h30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UEF3 Langue et usages Code UEF3.2 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	**2**	**1**	1h30			22h30	27h30		**100%**
	Introduction aux langues de spécialités	**2**	**1**		1h30		22h30	27h30	**50%**	**50%**
UE Méthodologie Code UEM3.2 Crédits : 06 Coefficients : 03	Techniques de recherche	**4**	**2**		3h00		45h00	55h00	**50%**	**50%**
	Techniques d'information et de communication	**2**	**1**		1h30		45h00	55h00	**50%**	**50%**
UE Découverte Code UED 3.2 Crédits : 03 Coefficients : 02	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	**2**	**1**	1h30			22h30	2h30		**100%**
	Traduction & interprétariat	**1**	**1**		1h30		22h30	2h30	**50%**	**50%**
UE Transversale Code UET3.2 Crédits : 01 Coefficients : 01	Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	**1**	**1**	1h30			22h30	2h30		**100%**
Total semestre 6		**30**	**17**	**07h 30**	**16h30**		**382h30**	**392h30**		

[11] Dans Les matières « Compréhension et expression écrites », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note des TD.
[12] Dans Les matières « Compréhension et expression écrites», « Compréhension et expression orales » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.
***Travail complémentaire en consultation semestrielle**

Table des matières

Remerciements iii
Dédicaces iv
Sommaire v
Liste des tableaux vi
Liste de figures xii
Introduction 14
Partie I - Fondements historiques, institutionnels et méthodologiques 20
Chapitre 1 – Rétrospective du système éducatif 1962-2020 et contextualisation 21
1.1 L'institution scolaire au lendemain de l'indépendance 23
1.2 Évolution des effectifs de scolarisation 25
1.3 Taux de scolarisation 26
1.4 Politique de recrutement des enseignants 1962-2000 29
1.5 Structures chargées de la formation du personnel enseignant 34
1.5.1 Les Instituts de technologie de l'éducation 35
1.5.1.1 Maître d'Enseignement Fondamental 35
1.5.1.2 Professeur d'Enseignement Fondamental 35
1.5.2 Les Écoles Normales Supérieures (ENS et ENSET) 36
1.5.3 L'Université : 37
1.5.3.1 La post-graduation 37
1.6 Contenu de la formation 37
1.6.1 Étude comparative entre la théorie et la pratique 38
1.6.1.1 V.H.H. de la formation des MEF (ITE) 39
1.6.1.2 V.H.H. de la formation des PEF (ITE) 40
1.6.1.3 V.H.H. de la formation à l'ENS et l'ENSET 41
1.7 L'émergence des réformes 1962-2000 41
1.7.1 Démocratisation de l'enseignement 41

1.7.2 Algérianisation du personnel enseignant 42
1.7.3 Arabisation de l'enseignement....43
1.7.4 L'avènement de l'option scientifique et technique....45
1.7.5 Ordonnance de 1976 portant structuration et orientation du système éducatif....47
1.7.6 Structuration et organisation de l'école fondamentale....48
1.7.6.1 L'enseignement préscolaire....50
1.7.6.2 L'enseignement fondamental 50
1.7.6.3 L'enseignement secondaire 51
1.7.6.4 L'enseignement supérieur 51
1.8 Réformes engagées depuis l'année 2000....52
1.8.1 Une nouvelle structure de l'enseignement....53
1.8.2 La refonte des champs disciplinaires et de la pédagogie 53
1.8.3 La mise au point d'un nouveau système de formation et d'évaluation....54
1.9 Politique de recrutement aujourd'hui....54
Chapitre 2 – Méthodologie et curation des données....65
2.1 Méthode....68
2.1.1 Outil de mesure....68
2.1.2 Participants....69
2.1.3 Conception et description de l'outil de mesure....70
2.1.3.1 Structuration et séquencement des questions 71
2.1.3.2 Formulation et format des questions 73
2.1.4 Modes d'administration de l'outil de mesure et contraintes....83
2.1.5 Dépouillement des données 86
2.1.5.1 Codification et codage du questionnaire 86
2.1.5.2 Test de fiabilité et validité de l'outil de mesure 92
2.1.5.3 Recatégorisation des formats de réponse 96
2.1.5.4 Réponses invalides et Biais cognitifs 98

2.1.5.5 Données sociodémographiques 100
Partie II - La formation initiale entre intentions formatives et expériences vécues 112
Chapitre 3 – Formation initiale des enseignants de FLE entre prescrit et réel 113
3.1 Qu'est-ce qu'une formation ? 115
3.2 Les aspects de la formation 116
3.3 Distinction entre « formation », « éducation », « instruction » et « enseignement » 117
3.4 Qu'est-ce qu'un formateur ? 119
3.4.1 Être un bon « formateur de formateurs » en milieu institutionnel 119
3.4.2 Enseignant / formateur, quelle différence ? 121
3.4.3 D'enseignant compétent à formateur de formateurs : quels enjeux ? 122
3.4.4 D'enseignant compétent à formateur de formateurs : les risques d'une transition précipitée 123
3.5 Au sujet de la formation initiale et des formateurs 125
3.6 Dispositif de formation 125
3.6.1 Professionnalisation du métier 126
3.6.2 Former des enseignants professionnels 127
3.6.3 Six paradigmes relatifs au métier d'enseignant 128
3.6.4 Référentiel de compétences 131
3.6.5 Construction des compétences professionnelles 133
3.6.6 Priorité à la réflexivité 134
3.6.7 Quels savoirs de référence pour l'enseignant professionnel ? 134
3.7 Former sans être formé : enjeux didactiques de l'enseignement universitaire 136
3.8 Les dispositifs de formation initiale dans les ENS et à l'université 139
3.8.1 Étude des maquettes de l'ENS : quand la réforme ne réforme pas 139
3.8.2 Étude du programme LMD : entre visées académiques et débouchés incertains 143
3.9 Analyse et discussion des résultats relatifs à la formation initiale 144
Chapitre 4 – D'étudiant-professeur à enseignant néophyte : quels parcours de formation ? 174
4.1 La formation en alternance : entre ancrage théorique et exigence de terrain 175

4.2 Les intervenants de l'alternance 177
4.2.1 Le stagiaire : un acteur en transition, entre insécurité et construction de soi 177
4.2.2 Le formateur de terrain : praticien réflexif et accompagnateur de proximité 178
4.2.3 Le formateur académique : médiateur de savoirs et garant de la mise à distance 178
4.3 La coformation : conditions d'une synergie effective 179
4.4 L'évaluation en alternance : outils, biais et ajustements nécessaires 179
4.5 Compétences à développer : entre agir professionnel et posture réflexive 180
4.6 Construire l'acte d'enseigner : de l'explicitation à l'intelligence professionnelle 181
4.7 La formation en alternance en contexte algérien 182
4.7.1 Une conception figée du stage pratique 182
4.7.2 Une coformation absente : des rôles disjoints, sans synergie 185
4.8 Analyse et discussion des résultats relatifs à la formation en alternance 186
4.9 L'entrée dans le métier : enjeux et implications 212
4.10 Pourquoi un dispositif d'accompagnement est-il nécessaire ? 213
4.11 Quelle conception pour un dispositif d'accompagnement efficace et efficient ? 214
4.12 Les intervenants du dispositif et leurs postures 216
4.13 Modalités et outils d'accompagnement 217
4.14 Accompagner pour transformer : entre développement professionnel et intelligence de la pratique 219
4.15 Les premiers pas de l'enseignant néophyte dans l'enseignement fondamental algérien 220
4.16 Analyse et discussion des résultats relatifs à l'accompagnement en début de carrière.223
Partie III - Dynamiques professionnelles : entre pratiques, réformes et résistances 230
Chapitre 5 – Pratiques enseignantes et formation continue : entre injonctions et ajustements ...231
5.1 Les pratiques enseignantes comme révélateurs de l'agir professionnel 232
5.1.1 Définition et fonctions pédagogiques des pratiques enseignantes 232

5.1.2 La pratique comme construction située : entre routines, ajustements et régulation 233

5.1.3 Pratiques déclarées, prescrites, effectives : un écart toujours à interroger 234

5.2 L'enseignement de la compétence scripturale : un terrain négligé ou mal balisé.....235

5.2.1 La compétence scripturale : dimensions cognitives, linguistiques et pédagogiques 235

5.2.2 Les formes de feedback écrit : rétroaction directe, indirecte, métalangagière.....236

5.2.3 Le code de correction : un outil didactique ou un simple dispositif technique ?.236

5.2.4 Les usages du compte rendu d'écriture : entre accompagnement et évaluation ..237

5.3 L'évaluation : pratique pédagogique à part entière 238

5.3.1 Typologie de l'évaluation : diagnostique, formative, sommative, certificative ..238

5.3.2 La construction de grilles d'évaluation : enjeux d'objectivation et risques d'arbitraire 238

5.3.3 L'évaluation formative : instrument de régulation et levier d'apprentissage 239

5.3.4 Vers une compétence autoévaluative : enjeu d'autonomie et de réflexivité.....240

5.4 Le travail réel des enseignants algériens à l'épreuve de la réforme 240

5.5 L'évaluation au prisme des pratiques : une réforme sans prise ? 242

5.6 Analyse et discussion des résultats relatifs aux pratiques enseignantes.....244

5.7 Les fondements et fonctions de la formation continue.....258

5.7.1 Une nécessité inscrite dans la dynamique du métier 258

5.7.2 Une fonction complémentaire de la formation initiale 259

5.7.3 Une mission stratégique au service du projet éducatif.....259

5.8 La formation continue comme levier du développement professionnel 260

5.8.1 Temporalité, parcours et transformation identitaire.....260

5.8.2 Apprentissage tout au long de la carrière et expérience située 260

5.9 Concevoir un dispositif de formation continue qui tienne la route 261

5.9.1 Entre logiques de terrain et agencements pensés 261

5.9.2 L'ingénierie de formation comme écriture du métier 261

5.9.3 De la fragmentation au parcours 262
5.10 Les acteurs de la formation continue 262
5.10.1 Le formateur : passeur, médiateur, parfois mal outillé 262
5.10.2 L'inspecteur : autorité hiérarchique ou partenaire formatif ? 263
5.10.3 L'université : entre savoirs savants et terrains résistants 263
5.11 Compétences à développer et effets attendus de la formation continue 263
5.12 Qu'en est-il de la formation continue en Algérie ? 265
5.12.1 Une obligation inscrite dans les textes, un pilotage encore flou 265
5.12.2 Des acteurs désignés, mais un rôle encore à stabiliser 266
5.12.3 Un levier de professionnalisation encore théorique 267
5.13 Analyse et discussion des résultats relatifs à la formation continue 267
Chapitre 6 – Échec scolaire et réformes 276
6.1 Définir l'échec scolaire : une norme, une construction, un symptôme 277
6.2 Une école structurellement génératrice d'échecs ? 279
6.3 L'origine plurielle de l'échec scolaire : entre inégalités sociales, psychopédagogie et effets-maîtres 280
6.4 La formation des enseignants : levier négligé ou facteur aggravant ? 281
6.5 L'échec scolaire, révélateur d'un curriculum déconnecté ? 283
6.6 Lutter contre l'échec scolaire : pistes structurelles et didactiques 284
6.7 L'échec scolaire en Algérie : un phénomène structurel ? 286
6.8 Réformer l'école : entre nécessité récurrente et absence de préparation 287
6.9 Réformer l'école : entre nécessité sociale et décision politique 288
6.10 Une modernisation à marche forcée : la précipitation comme piège récurrent 289
6.11 Des finalités multiples : démocratiser, améliorer, moderniser ? 291
6.12 Penser la réforme comme processus : conditions de mise en œuvre et leviers d'action 292
6.13 La formation des enseignants : fondement ou angle mort des réformes 293
6.14 Acteurs et résistances : comprendre les réticences pour construire l'adhésion 294

6.15 Réformer sans discontinuer ? L'accumulation, la fatigue, la perte de sens 296
6.16 Analyse et discussion des résultats relatifs à l'échec scolaire et aux perspectives 297
Conclusion 313
Bibliographie 319
Annexes 337
Table des matières 370

« La formation des enseignants : théorie et pratique face à l'échec scolaire. Cas des PEM »

Résumé :

Dans ce travail, nous avons cherché à comprendre en quoi les dispositifs de formation des enseignants en Algérie peuvent être un facteur explicatif de l'échec scolaire. Pour ce faire, nous avons examiné l'ensemble du parcours formateur, depuis la formation initiale jusqu'à la formation continue, en passant par la formation en alternance, la formation pédagogique préparatoire et l'accompagnement en début de carrière. Notre approche méthodologique, à la fois qualitative et quantitative, s'est appuyée sur une analyse rigoureuse des textes réglementaires, des rapports officiels, des travaux scientifiques, ainsi que sur une enquête de terrain auprès de différentes catégories d'acteurs : professeurs de l'enseignement moyen, formateurs des ENS, enseignants universitaires et licenciés en langue française. Les résultats mettent en évidence un ensemble de dysfonctionnements qui fragilisent la professionnalisation du métier : une formation initiale souvent centrée sur le disciplinaire, une alternance peu articulée, des formateurs aux profils peu diversifiés, un accompagnement symbolique, et une formation continue réduite à des dispositifs ponctuels. Ces constats traduisent une difficulté persistante à articuler les ambitions institutionnelles aux besoins concrets du terrain. L'agir professionnel peine à se construire dans un environnement marqué par le cloisonnement, l'urgence, et une faible reconnaissance du métier d'enseignant comme profession à part entière.

Mots clés : *formation des enseignants, échec scolaire, professionnalisation, réforme éducative, agir professionnel, savoir-enseigner.*

« Teacher Training: Theory and Practice in the Face of School Failure. The Case of Middle School Teachers »

Abstract :

This study aimed to understand how teacher training systems in Algeria may contribute to explaining school failure. To this end, we examined the entire training trajectory, from initial education to continuing professional development, including in-service training, preparatory pedagogical modules, and early-career support. Our mixed-methods approach, both qualitative and quantitative, was based on a thorough analysis of regulatory texts, official reports, and academic literature, along with fieldwork involving various stakeholders: middle school teachers, teacher trainers from ENS, university lecturers, and graduates in French language studies. The findings highlight a range of dysfunctions undermining the professionalization of teaching: initial training often focused on disciplinary content, weakly integrated in-service components, homogeneous trainer profiles, symbolic mentoring programs, and fragmented continuing

education practices. These elements reflect a persistent difficulty in aligning institutional aspirations with the concrete needs of the field. Professional agency struggles to emerge in an environment characterized by compartmentalization, urgency, and the limited recognition of teaching as a fully-fledged profession.

Key words *: teacher training, school failure, professionalization, educational reform, professional agency, teaching expertise*

تكوين المعلّمين: النظرية والتطبيق في مواجهة الفشل المدرسي. حالة أساتذة " التعليم المتوسط "

الملخص:

سعينا من خلال هذا العمل إلى فهم كيف يمكن أن تُشكّل منظومة تكوين المعلّمين في الجزائر عاملاً مفسّرًا للفشل المدرسي. ولتحقيق ذلك، قمنا بتحليل شامل لمسار التكوين بأكمله، من التكوين الأوّلي إلى التكوين المستمر، مرورًا بالتكوين التناوبي، والتكوين البيداغوجي التحضيري، ومرافقة المعلّمين في بداية مسارهم المهني. اعتمدنا منهجًا مزدوجًا، نوعيًا وكمّيًا، استند إلى تحليل دقيق للنصوص الرسمية، والتقارير الوزارية، والأعمال البحثية، وإلى تحقيق ميداني شمل فئات متعدّدة من الفاعلين: أساتذة التعليم المتوسط، مكوّنون من المدارس العليا للأساتذة، أساتذة جامعيون، ومجازون في اللغة الفرنسية. كشفت النتائج عن اختلالات متعدّدة تُضعف مهنية مهنة التعليم: تكوين أولي يركّز غالبًا على الجوانب المعرفية، تكوين تناوبي ضعيف الترابط، مكوّنون من خلفيات غير متنوّعة، مرافقة رمزية في بداية المسار المهني، وتكوين مستمر مجزّأ ومناسباتي. تعكس هذه الملاحظات صعوبة مستمرّة في التوفيق بين الطموحات المؤسسية واحتياجات الميدان. ويبدو أن بناء الفعل المهني يعاني من الانغلاق، والتسرّع، وضعف الاعتراف بمهنة التعليم كمهنة قائمة بذاتها.

كلمات مفتاحية : تكوين المعلّمين، الفشل المدرسي، المهنية، الإصلاح التربوي، الفعل المهني، تعليم الكفاءات