

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET
POPULAIRE MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**



UNIVERSITÉ D'ORAN2



FACULTE DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE FRANCAIS

**Thèse de doctorat en sciences
Option : Didactique**

Intitulé de la thèse

**Formation et professionnalisation des futurs enseignants dans les ENS à l'ère
de la réforme du système éducatif algérien :**

Cas du stage pratique entre identité professionnelle et analyse réflexive.

Présentée par : Amel Belkacemi

Membres du jury :

Président : BENABDALLAH Imène

Rapporteur : BOUAYED-HAMIDOU Nabila

Examineur : SIMOU Warda

Examineur : ACHAB Djamila

Examineur : BENSAKAT Malika

Examineur : BENAMAR Rabia

Professeur Univ. Oran 2

Professeur Univ. Oran 2

MC « A » Univ. Oran 2

Professeur ENS. Oran

Professeur Univ. Mostaganem

Professeur Univ. Tlemcen

Dédicace :

A ma mère

A ma fille

A mon pays

Remerciements

Cette thèse n'est pas seulement un travail académique : elle est une part de moi-même, un écho fidèle d'une quête intérieure entre éclats de lumière et silences de doute. Commencée dans un élan de conviction, elle s'est interrompue dans un moment de perte : perte de repères, perte de soi. Mais elle est restée là, comme le seul lien vivant avec ce que j'étais, et que je croyais avoir abandonné. C'est en y revenant, lentement, humblement, que j'ai retrouvé ma voix et, en partie, mon identité.

À cet égard, je tiens à exprimer une reconnaissance toute particulière à ma directrice de recherche, Madame Hamidou Nabila pour sa clairvoyance rare et son accompagnement sensible. Elle a su percevoir, parfois au-delà des mots, ce que représentait réellement cette thèse pour moi. Sa rigueur, sa patience et son écoute m'ont permis de réinvestir ce travail avec confiance et de lui redonner sa juste portée scientifique et humaine.

Je remercie également l'ensemble des enseignants-chercheurs, formateurs, inspecteurs, maîtres d'application et stagiaires qui ont contribué, par leurs témoignages et leur disponibilité, à la richesse empirique de ce travail. Leurs expériences partagées ont été autant de balises précieuses dans le cheminement de cette recherche.

Je tiens à rendre hommage à toutes celles et ceux qui ont su voir au-delà des apparences, qui ont cru en la sincérité de ma démarche, et qui, par leur regard, leur écoute ou leur soutien, m'ont été des éclats d'espoir en une humanité meilleure et en un avenir plus lumineux pour le système éducatif algérien.

Je remercie ma famille pour son amour constant et son soutien inconditionnel. À mes parents, pour la force silencieuse de leurs sacrifices. À ma sœur. À ma fille, pour sa lumière dans les jours les plus gris, pour sa patience, sa joie, et l'énergie qu'elle m'a offerte sans le savoir. À ma mère à qui dois d'avoir pu traverser ce travail jusqu'à son terme, et de m'y être retrouvée.

A mon amie Zohra

Je dédie enfin cette thèse à toutes celles et ceux qui, parfois sans bruit, choisissent d'enseigner avec le cœur, dans l'espoir d'un monde plus juste et plus éclairé.

Enfin, je veux souligner que la réflexivité fut pour moi l'une des plus grandes découvertes de ce cheminement. Elle est, à mes yeux, ce qui élève l'humain au rang d'humain : la capacité de se penser, de penser ses actes, et de faire de cette pensée un levier de transformation. Elle restera le socle de toute posture professionnelle éthique, critique et consciente.

Je remercie sincèrement les membres du jury, pour le temps accordé à la lecture de ce travail, la rigueur de leurs observations et la qualité de leurs questionnements. Leur regard croisé et exigeant constitue, pour moi, un honneur et un levier essentiel de dépassement scientifique. Leur présence contribue à donner à cette recherche sa pleine valeur académique.

Résumé

Dans un contexte mondial de recomposition des systèmes éducatifs, marqué par l'exigence croissante de professionnalisation du métier d'enseignant, cette thèse interroge en profondeur les logiques, les tensions et les effets des dispositifs de formation initiale mis en œuvre dans les Écoles normales supérieures (ENS) algériennes, à l'heure de réformes curriculaires et institutionnelles majeures. En prenant pour focale le stage pratique des futurs enseignants de français, elle explore les conditions dans lesquelles l'expérience de terrain peut devenir un levier central de construction identitaire professionnelle et de développement d'une posture réflexive fondée sur l'analyse critique de l'action.

L'étude mobilise un cadre théorique pluriel, articulant didactique professionnelle, sociologie des professions, épistémologie de l'action et théorie de l'analyse des pratiques, afin de saisir la complexité des processus de professionnalisation. La démarche méthodologique repose sur une triangulation rigoureuse combinant : (1) une lecture historique des paradigmes de formation en Algérie ; (2) une enquête empirique par questionnaires, entretiens semi-directifs et observations menées dans trois ENS (Alger, Oran, Constantine) ; (3) une expérimentation innovante de dispositifs professionnalisants à visée réflexive.

Trois dispositifs ont été élaborés, mis en œuvre et analysés :

- AVSEAS (Analyse Vidéo de Situations d'Enseignement-Apprentissage en Stage), qui systématise l'analyse de pratiques filmées pour nourrir une réflexivité instrumentée ;
- IFPME (Ingénierie de Formation et Professionnalisation des Métiers de l'Enseignement), qui favorise une articulation opératoire entre savoirs théoriques, pratiques contextualisées et compétences d'ajustement pédagogique ;
- MORIP (Mémoire/Projet de Fin d'Étude), conçu comme un espace de formalisation réflexive et de cristallisation identitaire, fondé sur l'analyse approfondie d'expériences vécues.

Les résultats mettent en évidence des écarts significatifs entre les intentions curriculaires prescrites et les pratiques réelles observées, révélant les limites d'un modèle encore peu structuré du point de vue de l'analyse réflexive et de l'accompagnement identitaire. Toutefois, l'intégration effective des trois dispositifs montre qu'il est possible de reconfigurer le stage pratique en espace formatif exigeant, favorisant à la fois l'appropriation de gestes professionnels et l'émergence d'un rapport critique au métier.

En somme, cette thèse appelle à une réingénierie des parcours de formation initiale, dans une logique d'alternance intégrative et réflexive, faisant de l'expérience vécue sur le terrain un vecteur de professionnalisation durable. Elle soutient que seule l'institutionnalisation de dispositifs réflexifs outillés et accompagnés permettrait de former des enseignants à une identité professionnelle capables de penser, ajuster et transformer leurs pratiques dans un monde scolaire en mutation.

Résumé en Anglais

In a global context marked by the ongoing restructuring of educational systems and an increasing demand for the professionalization of the teaching profession, this dissertation undertakes a critical and in-depth analysis of the logics, tensions, and effects of initial teacher training schemes implemented within the Algerian Écoles Normales Supérieures (ENS). Focusing specifically on the practicum of future French language teachers, it explores the conditions under which field-based experience can serve as a pivotal lever for the construction of professional identity and the development of a reflective stance grounded in the critical analysis of teaching practices.

The study draws on a pluralistic theoretical framework, articulating professional didactics, the sociology of professions, the epistemology of action, and theories of practice analysis, in order to grasp the multifaceted nature of the professionalization process. The methodological approach is based on a rigorous triangulation combining: (1) a historical analysis of educational paradigms in Algeria; (2) an extensive empirical investigation involving questionnaires, semi-structured interviews, and field observations across three ENS (Algiers, Oran, Constantine); and (3) an innovative experimental dimension focused on the implementation and assessment of reflective, profession-oriented training devices.

Three such devices were designed, tested, and analyzed:

- AVSEAS (Video-Based Analysis of Teaching and Learning Situations in Practicum), which systematizes the use of video recordings for the purpose of structured reflective practice;
- IFPME (Training Engineering and Professionalization of Teaching Professions), which fosters an operational articulation between theoretical knowledge, contextualized practice, and pedagogical decision-making skills;
- MORIP (Final Thesis/Professional Project), conceived as a space for reflexive formalization and identity crystallization, grounded in the critical analysis of field experience.

The findings reveal significant gaps between curricular prescriptions and the actual practices observed, highlighting the limitations of a model that remains insufficiently structured in terms of reflective analysis and identity support. However, the effective integration of the three professionalizing devices demonstrates their potential to reconfigure the practicum into a demanding and formative space, conducive both to the acquisition of professional competencies and to the emergence of a critical relationship to the teaching profession.

In conclusion, this dissertation advocates for a substantial reengineering of initial teacher training programs, grounded in an integrative and reflective alternation model. It posits that only the institutionalization of well-designed and supported reflective training mechanisms can enable future teachers to develop a robust professional identity, and to think, adapt, and transform their practices in a rapidly evolving educational landscape.

Résumé en Arabe

في ظل الإصلاحات العميقة التي يشهدها النظام التربوي الجزائري، ضمن سياق عالمي يتسم بإعادة تشكيل مستمرة للأنظمة التعليمية، ومع تزايد الحاجة الملحة إلى مهنة مهنة التعليم، تسعى هذه الأطروحة إلى دراسة وتحليل منطق وآثار وتوترات الأجهزة البيداغوجية المعتمدة في التكوين الأولي داخل المدارس العليا للأساتذة في الجزائر. وتتموضع هذه الدراسة في خضم تحولات كبرى على المستويين البيداغوجي والمؤسسي، مركزة على التربص التطبيقي كأساس ميداني لتكوين أساتذة اللغة الفرنسية المستقبلين. وتهدف هذه الأطروحة إلى مساءلة الكيفيات التي يمكن من خلالها أن تتحول الخبرة الميدانية إلى رافعة محورية لبناء الهوية المهنية، وتطوير موقف انعكاسي نقدي تجاه الممارسة التعليمية.

تعتمد الدراسة إطاراً "نظرياً" متعدد المرجعيات، يمزج بين الديداكتيك المهني، وسوسيولوجيا المهن، وإيستيمولوجيا الفعل، ونظرية تحليل الممارسات، قصد الإحاطة الشاملة بتعقيد مسارات التكوين والتمهين. أما المنهجية، فتركز على مثلث بحثي صارم يجمع بين تحليل تاريخي نقدي لنماذج التكوين التربوي في الجزائر.

2. تحقيق ميداني قائم على الاستبيانات والمقابلات نصف الموجهة والملاحظات المباشرة في ثلاث مدارس عليا (الجزائر،

وهران، قسنطينة)

3. تجربة بيداغوجية مبتكرة تتجسد في تصميم وتنفيذ وتقييم أجهزة مهنية ذات طابع انعكاسي: وقد تم تطوير وتحليل ثلاثة أجهزة تكوينية رئيسية

- تحليل فيديو هاتمي لمواقف تعليمية في التريبص، ويهدف إلى منهجة تحليل الممارسات المصوّرة بما يثري التفكير الانعكاسي المؤسس على الأدلة جهاز AVSEAS
- هندسة التكوين ومهنة مهن التعليم، ويعتمد على الدمج الوظيفي بين المعارف النظرية والخبرات الميدانية، والقدرات التقريرية التربوية جهاز IFPME
- مشروع أو مذكرة نهاية التكوين ، باعتباره أداة لبلورة الموقف الانعكاسي وبناء الهوية المهنية عبر تحليل معمق لتجارب المتدربين. جهاز MORIP

أظهرت نتائج البحث وجود فجوات بين النصوص المرجعية والممارسات الفعلية، مما يكشف عن محدودية النموذج التقليدي في تمكين التكوين الانعكاسي ودعم البناء الهوياتي للمتدربين. ومع ذلك، أثبت إدماج الأجهزة الثلاثة فعاليته في تحويل التريبص التطبيقي إلى مجال تكويني غني، يسمح باكتساب كفايات مهنية حقيقية، وتطوير علاقة نقدية ونشطة مع مهنة التعليم، وتخلص الأطروحة إلى ضرورة إعادة هندسة برامج التكوين الأولي على أساس منطق التناوب التكاملي والانعكاسي باعتبار التجربة الميدانية المؤطرة دعامة أساسية لتمهين فعلي ومستدام. كما تؤكد على أن إضفاء الطابع المؤسسي على الأجهزة الانعكاسية المصاحبة من شأنه أن يُفضي إلى تكوين أساتذة قادرين على التفكير النقدي، والتكيف البناء وتحويل ممارساتهم في ظل مدرسة متحوّلة ومجتمع معرفي سريع الوتيرة

Sommaire synthétique

Cette recherche doctorale interroge en profondeur les fondements, les modalités et les effets de la professionnalisation dans la formation initiale des enseignants de français en Algérie, dans le contexte des réformes éducatives contemporaines. Elle s'organise en trois volets méthodologiques complémentaires, correspondant à une progression analytique et réflexive. La première partie, à visée historique et théorique, établit les repères conceptuels fondamentaux de l'étude. Elle mobilise les principales théories de l'apprentissage (béhaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme), les concepts de stage, d'alternance intégrative, d'analyse réflexive (Kolb, Schön, Jorro), ainsi que les apports de la sociologie des professions et de la didactique professionnelle. Cette base permet de cerner la complexité de la professionnalisation enseignante, en croisant les cadres scientifiques et les orientations institutionnelles algériennes.

La deuxième partie, de nature empirique, s'appuie sur une triangulation méthodologique combinant questionnaires, entretiens semi-directifs et observations de terrain menées dans trois Écoles normales supérieures (Alger, Oran, Constantine). L'analyse des données recueillies met en lumière des écarts significatifs entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives. Elle donne voix aux stagiaires, aux formateurs et aux maîtres d'application, afin de mieux comprendre les logiques d'acteurs et les dysfonctionnements des dispositifs actuels.

La troisième partie, à dimension expérimentale, propose et évalue trois dispositifs innovants conçus pour renforcer la professionnalisation réflexive :

- AVSEAS (Analyse Vidéo de Situations d'Enseignement-Apprentissage en Stage), qui systématise l'usage de l'analyse vidéo pour outiller la réflexivité des stagiaires ;
- IFPME (Ingénierie de Formation et Professionnalisation des Métiers de l'Enseignement), qui vise à articuler savoirs théoriques et pratiques contextualisées, dans une logique de prise de décision autonome ;
- MORIP (Mémoire/Projet de Fin d'Étude), conçu comme un espace de formalisation réflexive, permettant aux futurs enseignants de structurer une pensée critique à partir de leurs expériences de terrain et de développer une identité professionnelle durable.

La thèse se conclut par des propositions concrètes de réingénierie des dispositifs de formation initiale, en plaidant pour l'institutionnalisation de démarches réflexives accompagnées, fondées sur l'analyse des pratiques et la co-construction du sens professionnel. Ce travail soutient l'idée qu'un véritable développement professionnel passe par des dispositifs intégrateurs, expérientiels et outillés, centrés sur la posture réflexive et la construction identitaire.

Table des matières

Dédicace.....	2
Remerciements	3
Résumé.....	4
Résumé en Anglais.....	5
Table des matières	8
Liste des acronymes et abréviations.....	14
Listes des figures	15
Liste des illustrations	16
Liste des Extraits	16
Liste des tableaux	17
Liste des Histogrammes.....	18
Liste des graphiques	25
Introduction Générale.....	28
Choix du thème et problématique	28
Hypothèse(s).....	34
Objectif de la recherche	35
Cadre méthodologique	35
Modalités méthodologiques préconisés.....	37
Espace territoriale où se réalise notre étude.....	37
Communauté au sein de laquelle se concrétise notre étude:	37
Disciplines (matière) touchées par notre étude.....	38
Durée (facteur temps) et fréquence	38
Outils méthodologiques préconisés.....	39
Le questionnaire:.....	39
L'entretien de recherche (formel et informel)	40
L'analyse de la pratique professionnel	41
L'observation outillée et participante	41
L'analyse de vidéos en analyse réflexive et ses implications.....	42
L'analyse de la documentation (Documents officiels):.....	42
La méthode d'analyse (logiciel de dépouillement)	43
I. Partie une : Méthode Historique (Questionner le déjà là)	44
1. Chapitre un : Cadre conceptuel et contextuel.....	45

Introduction	45
1. Section A : Théorie d'apprentissage en formation initiale.....	48
1.1 Introduction.....	48
1.2 L'empirisme.....	48
1.3 Le behaviorisme.....	49
1.4 Le constructivisme	51
1.5 Le cognitivisme.....	52
1.6 Le socioconstructivisme	54
1.7 Conclusion partielle	55
2. Section B: Stage en formation initiale.....	57
2.1 Introduction.....	57
2.2 L'alternance	58
2.3 L'alternance intégrative comme processus de professionnalisation	59
2.4 La compétence	61
2.5 L'approche par compétences.....	62
2.6 Conclusion partielle	63
3. Section C : L'analyse réflexive	65
3.1 Introduction.....	65
3.2 Aperçu sur quelques modèles de la réflexivité	65
Le modèle de Kolb (1984)	65
Le modèle de Korthagen (2001)	66
Le modèle de Mac Alpine et al. (2002 ; 2004).....	67
Le modèle de Jorro (2005).....	68
3.3 Le praticien réflexif.....	69
3.4 L'analyse réflexive.....	69
Ses origines.....	69
Définition.....	70
3.5 Qu'est ce qu'un schème ?	71

3.6	L'habitus.....	72
3.7	La conscientisation.....	73
3.8	L'analyse de pratiques	73
3.9	Analyse de pratiques et analyse réflexive.....	75
3.10	Effets de l'analyse réflexive sur l'enseignant	76
3.11	Conclusion.....	76
4.	Section D: Professionnalisation de l'enseignement	78
4.1	Introduction.....	78
4.2	Métier et professionnalisation de l'enseignement.....	78
	Le métier	78
	La profession	79
4.3	Sociologie des professions	80
	L'approche fonctionnaliste.....	80
	L'approche interactionniste.....	81
	Les « nouvelles » théories des professions	82
4.4	La professionnalisation : une notion polysémique.....	83
	La notion de professionnalisation.....	83
	La notion de professionnalité	85
	La notion de professionisme	87
	La notion de professionnalisme.....	87
4.5	Qu'est-ce qu'un enseignant-professionnel ?.....	89
4.6	Les compétences professionnelles de l'enseignant-professionnel.....	93
	Conclusion partielle.....	94
2.	Chapitre deux : Système éducatif algérien et les reformes : Etat des lieux	96
	Introduction	96
	L'APC dans le système éducatif algérien.....	97
	Les compétences transversales.....	98
	Les compétences terminales	99
	La refonte pédagogique	100
	Refonte pédagogique et équité.....	100

Refonte pédagogique et programme	101
Refonte pédagogique et évaluation	102
3. Chapitre trois : Système de formation dans les ENS algériennes et les reformes	105
Introduction	105
Section 3.A: Stages en formation initiale des enseignants algériens.....	105
Cadre juridique des stages.....	106
Les étapes du stage pratique.....	108
Stages et programmes de français	109
Récapitulatif des données par palier et par année	110
PEP (MEF)	110
PEM (PEF)	113
PES	116
Conclusion	119
Section B : Le projet algéro-français (FSP).....	120
Le contexte FSP	120
Institution concernée par le FSP.....	121
Eléments clé du projet selon « clef.....	121
Objectifs et réalisations : 3 composantes.....	122
Section C : Les Ecoles Nationales Supérieures (Alger/Oran/Constantine)	124
École Normale Supérieure de Constantine.....	124
École Normale Supérieure d'Enseignement Polytechnique	125
Ecole Normale Supérieure Bouzareah Alger	126
Conclusion de la première partie	128
II. Partie deux : Méthode d'enquête (questionner le terrain)	129
1. Chapitre un : le Questionnaire.....	131
Introduction	131
1.1 Sous chapitre un : questionnaire pour stagiaires futurs enseignants	134
1.2 Sous chapitre deux : questionnaire pour formateurs ENS.....	191
1.3 Sous chapitre trois : questionnaire pour maitres d'application	196
2. Chapitre deux : L'entretien (entrevue)	207
Introduction	207
2.1. Section A : Entretiens menés auprès des stagiaires	209
2.1.1. La transcription verbatim des passages les plus significatifs des entretiens enregistrés.....	210

2.1.2. L'analyse des données et la synthèse des résultats selon des méthodes qualitatives	213
2.1.3. Synthèse interprétative et discussion croisée des résultats.....	217
2.1. Section B: Entretiens menés auprès des maitres d'application	220
2.1.1. La transcription verbatim des passages les plus significatifs des entretiens menés.....	220
2.1.2. L'analyse des données et la synthèse des résultats selon des méthodes qualitatives.....	223
2.1.3. Synthèse.....	226
2.2. Section D : Entretiens menés auprès des formateurs.....	228
2.2.1. La transcription verbatim des passages les plus significatifs des entretiens menés	228
2.2.2. L'analyse des données et la synthèse des résultats selon des méthodes qualitatives	233
3. Chapitre trois : L'observation des pratiques effectives sur le terrain.....	241
3.1 Section A : L'observation de la pratique du stage pratique.....	241
3.2 Approche et outil méthodologique privilégiés	242
3.2.1 Échantillonnage et posture de recherche	242
3.2.2 Analyse des données et discussion.....	246
3.3 Section B : Analyse de pratique professionnelle (vidéo).....	252
3.3.1 L'analyse de la pratique professionnelle	252
3.3.2 L'analyse de vidéos en analyse réflexive et ses implications	254
3.3.3 Etude de cas typique	255
3.3.4 Contexte de l'observation	256
3.3.5 L'analyse de pratique maitre d'application /stagiaires	259
3.3.5.1 L'activité de l'enseignante (maitre d'application) au cours de la séance en classe.....	259
3.3.5.2 L'activité du stagiaire (futur enseignant) lors de la séance d'observation	262
3.3.5.3 L'articulation de l'activité de l'enseignante (maitre d'application) et du stagiaire (futur enseignant) lors de la même séance	265
3.3.6 Discussion : À l'interface de deux communautés de pratique	267
3.4 Conclusion et synthèse	270
III. Partie Trois : méthode d'expérimentation (questionner la faisabilité).....	274
Introduction	275
1. Chapitre un : dispositif de formation AVSEAS (analyse vidéo de situations d'enseignement apprentissage en stage des futurs enseignants)	277
1.1 Protocole méthodologique de collecte et d'analyse des données	277
1.1.1 Stage d'observation.....	278
1.1.2 Stage intégré	279
1.1.3 Stage bloqué	279
1.2 Cadre théorique suivi lors de notre protocole expérimental	280
1.2.1 Recherches s'inscrivant dans le courant de la psychologie cognitive.....	280
1.2.2 Recherches s'inscrivant dans le courant sociologique.....	281

1.2.3	Recherches de type expérientiel, transpersonnel	282
1.2.4	Recherches s'inscrivant dans le courant de la perspective de l'épistémologie et l'agir professionnel	283
	La collaboration : Passer de la posture du « formé agis » à la posture du « se formant acteur »	284
1.2.5	Recherches mettant l'accent sur l'apport du stage sur le développement du savoir professionnel du stagiaire	289
2.	Chapitre deux : Le dispositif de formation IFPME (ingénierie de formation et professionnalisation des métiers de l'enseignement)	300
2.1	Compétences du métier via des apprentissages pluridisciplinaires	302
2.2	Former et professionnaliser les futurs enseignants via l'analyse réflexive	302
	L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants : quelle professionnalité pour quelle professionnalisation.	305
3.	Articulation théorie pratique	306
4.	Chapitre trois : Le dispositif de formation MORIP : Le mémoire /Projet de fin d'étude (PFE) comme outil pour développer une posture réflexive et construire l'identité professionnelle du stagiaire	309
4.1	L'importance de l'expérience vécue sur le terrain en formation initiale des enseignants....	309
4.2	Le cadre expérimental du dispositif	310
4.2.1	L'émergence de l'idée et son contexte	310
4.2.2	Protocol méthodologique de l'expérimentation	319
	Questionnaire et son utilité à ce stage de l'expérimentation.....	322
	Conclusion partielle	342
3.	Limites de la recherche et perspectives	343
	"Le grave défaut est d'avoir des défauts et de ne pas s'efforcer de s'en corriger." Confucius.....	344
	Conclusion générale	344
	Limites de la recherche et perspectives.....	346
IV.	Bibliographie/sitographie	347
	Textes institutionnels	353
V.	Sommaire	355
VI.	Annexes	356

Liste des acronymes et abréviations

ALACT	Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial
APC	Approche Par Compétences
APP	Analyse des pratiques professionnelles
CEM	Collège d'enseignement moyen
ENI	Ecole Normale d'Instituteurs et d'Instructeurs
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENSET	Ecole
ENSEP	Ecole
ENPO -MA	Ecole Nationale Polytechnique d'Oran –Maurice audin
FLE	Français langue étrangère
FSP	Fonds de solidarité prioritaire
FSP 2006-37	Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie.
IFPM	Institut de Formation et de Perfectionnement des Maitres
ITE	Institut de Technologie de l'Education
MEP	Maître d'Enseignement Primaire
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PARE	Programme d'Appui de l'UNESCO à la Réforme du système Educatif
PEM	Professeur d'Enseignement Moyen
PEP	Professeur d'Enseignement Primaire
PES	Professeur d'Enseignement Secondaire
PISA	Programme for International Student Assessment
MEF	Maitre d'Enseignement Fondamental
PEF	Professeur d'Enseignement Fondamental

PFE	Projet de Fin d'Etude
IFPME	Ingénierie de formation et professionnalisation des métiers de l'enseignement
AVSEAS	Analyse vidéo de situations d'enseignement apprentissage en stage des futurs enseignants
MORIP	Le mémoire /Projet de fin d'étude comme outil pour développer une posture réflexive et construire une identité professionnelle

Listes des figures

Figure 1 : le modèle des méthodes suivies lors de notre recherche	36
Figure 2: Processus d'assimilation et accommodation selon Piaget (Crahay, 1999 p 197)	51
Figure 3: Le modèle de Kolb (repris dans Daele, 2009).....	66
Figure 4: Le modèle ALACT (Korthagen, 2001).....	67
Figure 5: Le modèle de Mc Alpine (traduction proposée par De Cock, 2007)	68
Figure 6: Le modèle d'enseignant réflexif de Paquay et Wagner (1996, p.156)	92
Figure 7 : capture d'image du site de l'école	127
Figure 8 : Schéma de la classe où s'est déroulée l'activité.....	257
Figure 9 : schéma illustrant le mouvement de l'analyse de l'activité	258
Figure 10 : Modélisation de l'apprentissage selon Wenger, 1998.....	267
Figure 11 : schéma du déroulé du stage pratique de 2012/2013 PEM français.....	278
Figure 12 : schéma Processus d'analyse des données vidéo.....	286
Figure 13 : schéma 1 illustrant la démarche spirale de développement professionnel	303
Figure 14 : schéma 2 illustrant la démarche itérative d'analyse réflexive accompagnée et de transformation des gestes professionnels	304
Figure 15 : mail du 08 janvier 2013 à propos de la réunion PFE.....	313
Figure 16 : capture du mail du 11 janvier 2013 à propos de la réunion PFE.	313
Figure 17 : Le Compte rendu de réunion à propos des PFE tenue le jeudi 10 janvier 2013 à 11h30	314

Figure 18 : Projet de Fin d'Etude 2012/2013	319
---	-----

Liste des illustrations

Illustration 1 : Perspective Déficitaire.....	281
Illustration 2 : mécanismes d'adaptation conformiste.	282
Illustration 3 : construction d'un rapport critique.....	283
Illustration 4 : développement professionnel durable.....	284
Illustration 5 : <i>Accompagnement du travail collaboratif par le formateur lors d'une analyse vidéo entre stagiaires</i>	295
Illustration 6 : Analyse vidéo en entretien compréhensif croisé	296
Illustration 7 : Photo d'entretien en FIE (formation initiale à l'enseignement).....	298

Liste des Extraits

Extrait 1 : Moment perturbateur pour le Maitre d'application.....	221
Extrait 2 : Le pourquoi de la satisfaction du maitre d'application	221
Extrait 3 : les lacunes des stagiaires selon le Maitre d'application	221
Extrait 4 : La professionnalisation comme exposition directe au métier	221
Extrait 5 : Le problème de motivation des stagiaires.....	222
Extrait 6 : L'écart intergénérationnel et technologique	222
Extrait 7 : fracture générationnelle et épistémologique	222
Extrait 8 : Formateur 1.....	228
Extrait 9 : formateur 2	228
Extrait 10 ; formateur 3	229
Extrait 11 : Formateur 4.....	229
Extrait 12 : Formateur 5.....	229
Extrait 13 : Formateur 6.....	229

Extrait 14 : Formateur 6.....	229
Extrait 15 : Formateur 7.....	229
Extrait 16 : Formateur 8.....	230
Extrait 17 : Formateur 9.....	230
Extrait 18 : Formateur 10.....	230
Extrait 19 : Formateur 11.....	230
Extrait 20 : Formateur 12.....	230
Extrait 21 : Formateur 13.....	231
Extrait 22 : Formateur 14.....	231
Extrait 23 : Formateur 15.....	231
Extrait 24 : Formateur 16.....	231
Extrait 25 : Formateur 17.....	231
Extrait 26 : Formateur 19.....	232
Extrait 27 : Formateur 20.....	232

Liste des tableaux

Tableau 1 professionnalisation : processus et états	85
Tableau 2 : PEP (MEF) 1 ^{ère} année	111
Tableau 3 : PEP (MEF) 2 ^{ème} année	112
Tableau 4 :PEP (MEF) 3 ^{ème} année	112
Tableau 5 :PEM (PEF) 1 ^{ère} année	113
Tableau 6 : PEM (PEF) 2 ^{ère} année	114
Tableau 7 :PEM (PEF) 3 ^{ème} année	114
Tableau 8 : PEM (PEF) 4 ^{ème} année	115
Tableau 9 :PES 1ere année.....	116
Tableau 10 : PES 2 ^{ème} années	116

Tableau 11 : PES 3 ^{ème} années	117
Tableau 12 : PES 4 ^{ème} années	117
Tableau 13 : PES 5 ^{ème} années	118
Tableau 14 ; Synthèse thématique transversale et tableau analytique.....	132
Tableau 15 : analyse croisée des données statistiques issues du questionnaire destiné aux enseignants-formateurs.....	192
Tableau 16 : synthèse des résultats du questionnaire administré aux maîtres d'application	197
Tableau 17 : données des entretiens semi-directifs menés avec dix formateurs	237
Tableau 18 : tableau renseignement sur l'échantillonnage observation des pratiques des stagiaires	243
Tableau 19 : Documents relatifs au stage pratique.	243
Tableau 20 : Document quatre « fiche d'évaluation du stagiaire » proposé pour l'année 2012/2013 à l'ENSET d'ORAN	244
Tableau 21 : Document trois « grille d'observation » proposé pour l'année 2012/2013 à l'ENSET d'ORAN	245
Tableau 22 : Un tableau récapitulatif des grilles utilisées	254
Tableau 23 : Extrait1 de l'analyse du verbatim des communications et entretien d'auto – confrontation	291
Tableau 24 : Extrait 2 de l'analyse du verbatim des communications et entretien d'auto – confrontation	293
Tableau 25 : Extrait 3 de l'analyse du verbatim des communications et entretien d'auto – confrontation	294

Liste des Histogrammes

Histogramme n° 1 : En terme de modules, votre formation initiale à propos du savoir à enseigner est suffisante	134
Histogramme n° 2 : En termes de modules, votre formation initiale à propos du savoir POUR enseigner est suffisante.....	134
Histogramme n° 3: En terme de modules, votre formation initiale à propos du savoir SUR enseigner est suffisante	135
Histogramme n° 4: En termes de modules, votre formation initiale à propos du savoir PAR enseigner est suffisante	135

Histogramme n° 5: La place de la réalité du terrain et la pratique réelle de classes dans vos programmes par rapport au temps consacré à la formation théorique à l'ENS est Importante.....	136
Histogramme n° 6: Travaux en équipe sur une problématique de terrain.	136
Histogramme n° 7 : Observation et analyse en vue de résolution de problèmes de pratiques réelles de classes.	137
Histogramme n° 8: Production et construction de fiches pédagogiques.....	137
Histogramme n° 9:Organisation et préparation de cours en adéquation avec les théories enseignées.	138
Histogramme n° 10: légalisation scolaire et prise de décisions en fonction.	138
Histogramme n° 11 : l'évaluation des élèves de manière objective et selon l'approche pédagogique préconisée par la réforme de l'éducation.....	139
Histogramme n° 12: prise de parole devant un auditoire.....	139
Histogramme n° 13: L'apprentissage de ce qu'est le travail administratif (remplir un rapport, bulletin, correspondance aux parents d'élèves, convocations etc).....	140
Histogramme n° 14: L'apprentissage de ce qu'est que le travail pédagogique (remplir un cahier journal, un cahier de texte, un cahier de coordination etc.)	140
Histogramme n° 15: Votre programme de formation vous permet de progresser au niveau des connaissances théoriques.	141
Histogramme n° 16: Votre programme de formation vous permet de progresser au niveau des compétences professionnelles.....	142
Histogramme n° 17: Votre programme de formation vous permet de vous exercer sur des problématiques professionnelles.	142
Histogramme n° 18: Vos enseignants formateurs ENS vous accompagnent à construire votre identité professionnelle en vous faisant réfléchir sur vos prises de décisions en action.	143
Histogramme n° 19: Vos enseignants formateurs ENS vous invitent/amènent à innover et créer les outils de votre profession (situations-problèmes, situations- d'intégrations, exercices, textes etc.).....	143
Histogramme n° 20: Vos enseignants formateurs ENS nouvellement recrutés au niveau des ENS sans expériences pédagogique d'enseignement (MEN) préalable et avec bagage théorique vous semblent plus formateurs.....	144

Histogramme n° 21: Vos enseignants formateurs ENS ayant une expérience pédagogique préalable (MEN) vous semblent plus formateurs.	145
Histogramme n° 22: Les méthodes pédagogiques de vos enseignants formateurs ENS sont efficaces et formatrices.	145
Histogramme n° 23: Les supports de vos cours en formation initiale sont efficaces innovants et formateurs.	146
Histogramme n° 24: Les séminaires et ateliers de formation sur le métier d'enseigner et comment le professionnaliser au cours de votre formation en ENS ont été suffisants.(avec enseignants du MEN, inspecteurs , Directeurs d'établissements, etc.).....	146
Histogramme n° 25: Votre mission (en termes d'objectif et de déroulement) est clairement expliquée	147
Histogramme n° 26: On vous a remis les documents inhérents aux stages.	147
Histogramme n° 27: On vous a formé en vous expliquant le contenu et l'utilité des documents remis.	148
Histogramme n° 28 :Les documents de stage vous semblent bien faits et répondent à ce que vous faites en formation initiale.....	148
Histogramme n° 29: Vous avez fait des réunions avec vos formateurs ENS Tuteur sur les modalités du stage.....	149
Histogramme n° 30: Vous avez fait des réunions avec votre maitre d'application Tuteur sur les modalités du stage	149
Histogramme n° 31 : Vous avez fait des réunions avec vos formateurs ENS Tuteur et maitre d'application sur les modalités du stage	150
Histogramme n° 32 : On vous a expliqué comment vous allez être évalué pendant et après votre stage	150
Histogramme n° 33: On vous a invité à faire preuve d'innovation pédagogique lors de votre stage	151
Histogramme n° 34: Il vous a été recommandé de bien suivre les directives/consignes du maitre d'application.	151
Histogramme n° 35: Il vous a été recommandé de travailler en groupe de pairs a propos des directives/consignes des maitres d'application.	152
Histogramme n° 36: Il vous a été recommandé d'innover en mobilisant et en puisant dans vos apprentissages a bon escient.....	152

Histogramme n° 37: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par l'inspecteur de la circonscription.....	153
Histogramme n° 38 : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par le Directeur de l'établissement.....	153
Histogramme n° 39: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par l'équipe des enseignants (MEN).	154
Histogramme n° 40: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par votre maitre d'application-tuteur.	154
Histogramme n° 41 : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par votre enseignant-formateur ENS tuteur.....	155
Histogramme n° 42: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par une équipe : inspecteur/maitre d'application/enseignant formateur ENS/ etc.....	155
Histogramme n° 43: Les informations que vous avez reçues dès votre arrivée sont importantes.....	156
Histogramme n° 44: Parmi les enseignants de votre établissement MEN, votre maitre d'application vous semble le mieux à même de vous aider à apprendre le métier.	156
Histogramme n° 45: Votre mission durant le stage vous a été clairement expliquée dès votre arrivée	157
Histogramme n° 46: Votre stage est primordial pour apprendre le métier.	157
Histogramme n° 47: Votre stage tel qu'il a été pensé sans efforts supplémentaire de votre part vous permet d'apprendre le métier.	158
Histogramme n° 48: Votre stage vous permet de mettre en pratique vos connaissances acquises en formation initiale.	158
Histogramme n° 49: Votre stage vous permet de mettre en pratique vos compétences construites en formation initiale.....	159
Histogramme n° 50: Votre stage vous permet de réfléchir en alternance (en concertation et collaboration) entre ENS et établissement scolaire votre métier	159
Histogramme n° 51: Ce qui vous a été dispensé, transmis ou vous avez construit en formation initiale vous suffit pour effectuer votre stage et réaliser ses missions.	160
Histogramme n° 52: Le contenu de votre formation initiale vous permet de réaliser les activités demandées lors du stage	160
Histogramme n° 53: Les activités réalisées lors de votre stage vous permettent de construire	

votre identité de futur enseignant plus que les activités réalisées en ENS.	161
Histogramme n° 54: Vos documents remis en début de stage ont une relation avec les activités que vous mener lors de votre stage.....	161
Histogramme n° 55: Vos documents remis en début de stage vous servent à observer/vous observer et à vous développer.....	162
Histogramme n° 56: Vos documents remis en début de stage ne sont pas en adéquation avec la réalité du terrain et ses impératives.	162
Histogramme n° 57: Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire parler les élèves en langue française et les faire s'exprimer.....	163
Histogramme n° 58 : Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire écrire les élèves en langue française.....	163
Histogramme n° 59: Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire réfléchir les élèves en leur ouvrant l'esprit et les formant intellectuellement.	164
Histogramme n° 60: Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire prendre conscience aux élèves de l'importance du sens et leur permettre d'avoir confiance en eux-mêmes.	164
Histogramme n° 61: Les moyens mis en votre possession de la part de votre enseignant formateur ENS tuteur répondent aux besoins de la mission réelle qui est votre durant ce stage	165
Histogramme n° 62: Les moyens mis en votre possession de la part du maitre d'application tuteur répondent aux besoins de la mission réelle qui est votre durant ce stage.....	165
Histogramme n° 63: Le maitre d'application tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau théorique	166
Histogramme n° 64: Le maitre d'application tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau pratique	166
Histogramme n° 65: L'enseignant formateur ENS tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau théorique	167
Histogramme n° 66: L'enseignant formateur ENS tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau pratique	167
Histogramme n° 67: Au niveau de votre réflexivité l'enseignant formateur ENS tuteur aide	

au développement de votre pratique professionnelle	168
Histogramme n° 68: Au niveau de votre réflexivité le maitre d'application tuteur aide au développement de votre pratique professionnelle.....	168
Histogramme n° 69: Les discussions avec le maitre d'application tuteur autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins	170
Histogramme n° 70: Les discussions avec l'enseignant formateur ENS tuteur autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins	170
Histogramme n° 71: Les discussions avec d'autres enseignants externes de votre choix autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins	171
Histogramme n° 72: Les discussions avec à la fois le maitre d'application et l'enseignant formateur ENS tuteurs autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins.....	171
Histogramme n° 73: Les discussions avec vos collègues groupe de pairs autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins	172
Histogramme n° 74: Le maitre d'application tuteur exerce le rôle de model professionnel.	172
Histogramme n° 75: En adéquation avec votre formation initiale, les situations d'apprentissages sont appropriées et pertinentes.	173
Histogramme n° 76: Les situations d'apprentissages vécues durant votre stage permettent votre progression dans l'attente de vos objectifs.	173
Histogramme n° 77: Votre participation aux activités proposées par votre maitre d'application permette d'accroître vos connaissances de la profession.....	174
Histogramme n° 78: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par sa disponibilité	174
Histogramme n° 79 : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par le Débriefing	175
Histogramme n° 80: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par le RDV-échange mails.....	175
Histogramme n° 81: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage en assistant à vos activités réalisées durant le stage	176
Histogramme n° 82: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à	

savoir : Manque d'encadrement	176
Histogramme n° 83: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Relation avec vos élèves et ou collègues	177
Histogramme n° 84: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : charge et environnement d'exercice de vos activités.....	177
Histogramme n° 85: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Relation entre le théorique et le pratique	178
Histogramme n° 86: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : manque d'encadrement	178
Histogramme n° 87: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : relation avec vos élèves et ou collègues.....	179
Histogramme n° 88: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Charge et environnement d'exercice de vos activités.....	179
Histogramme n° 89: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Relation entre le théorique et le pratique	180
Histogramme n° 90: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : aide à assurer les apprentissages des élèves dans votre classe en stage	181
Histogramme n° 91: Vous avez régulièrement des réunions –formation sur les problèmes rencontrés lors de la réalisation de vos activités avec vos deux tuteurs à la fois.....	181
Histogramme n° 92: Vous avez régulièrement des réunions –formation sur les problèmes rencontrés lors de la réalisation de vos activités avec vos deux tuteurs à la fois et l'inspecteur.	182
Histogramme n° 93: Votre maitre d'application vous évalue bien en fonction du fait que vous reproduisez sa pratique à lui.....	183
Histogramme n° 94: Votre maitre d'application vous évalue bien en fonction du fait que vous adoptez un style pédagogique personnel, pour peu que vous expliquiez le pourquoi de vos choix.....	183

Histogramme n° 95: L'enseignant formateur ENS tuteur vous fait réfléchir sur votre propre pratique réalisée en stage	184
Histogramme n° 96: L'enseignant formateur ENS tuteur vous fait réfléchir en groupe avec les stagiaires de d'autres établissements sur vos pratiques réalisées en stage	184
Histogramme n° 97: La concertation avec les collègues après le retour du stage fait progresser votre identité professionnelle et vous fait réajuster vos activités en analyse de pratique pédagogiques.....	185
Histogramme n° 98: La présence du maître d'application tuteur durant votre stage fait penser que l'on est en sécurité	185
Histogramme n° 99: La présence durant votre stage de l'enseignant formateur ENS tuteur fait se sentir épaulé et donc plus en confiance	186
Histogramme n° 100: Garder le contact avec son maître d'application –tuteur après le retour du stage est importante pour votre évaluation	186
Histogramme n° 101: Votre stage vous est bénéfique pour l'exercice de votre métier (profession).	187
Histogramme n° 102: Votre stage vous est nécessaire pour la notation nécessaire pour obtenir votre diplôme (évaluation).....	187
Histogramme n° 103: Les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire vous ont été possibles dans la réalité.....	188
Histogramme n° 104: Les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire vous auraient été indispensables.....	188
Histogramme n° 105: Le bilan de fin de stage réalisé par le maître d'application tuteur vous permet de mesurer votre degré de maîtrise de compétences.....	189
Histogramme n° 106: Votre stage vous sert pour le mémoire de fin d'étude.....	189

Liste des graphiques

Graphique partie expérimentale 1 : La situation d'enseignement apprentissage observée permet d'évaluer les acquis qui ont été effectivement acquis préalablement par les élèves.	322
Graphique partie expérimentale 2 : la situation d'enseignement apprentissage observée est une situation d'intégration.	323
Graphique partie expérimentale 3 : La situation d'enseignement apprentissage observée est significative pour les élèves.	323

Graphique partie expérimentale 4 : la situation d'enseignement apprentissage observée contient des constituants d'une situation d'évaluation.....	324
Graphique partie expérimentale 5 : la situation d'enseignement apprentissage observée offre au moins trois occasions indépendantes de vérifier chaque critère	324
Graphique partie expérimentale 6 : La consigne est claire	324
Graphique partie expérimentale 7 : le travail attendu de l'élève est clair.....	325
Graphique partie expérimentale 8 : la situation est réalisable dans le temps qui lui imparti.	325
Graphique partie expérimentale 9 : l'enseignant s'assure-t-il si les élèves suivent et acquièrent les savoirs nécessaires à la poursuite de la séquence ?	326
Graphique partie expérimentale 10 : l'enseignant leur propose une tâche complexe et individuelle qui leur permettrait de faire la synthèse des acquisitions.....	326
Graphique partie expérimentale 11 : les élèves s'impliquent-ils dans les tâches, ils apportent leur contribution personnelle aux activités de la classe ?	327
Graphique partie expérimentale 12.....	327
Graphique partie expérimentale 13 : les consignes sont-elles orientées vers des tâches fines et précises, plutôt que vers des tâches complexes ?.....	328
Graphique partie expérimentale 14 : le maître d'application adapte-t-il sa méthode d'enseignement aux capacités de ses élèves selon le niveau ou en allant de plus simple au plus complexe ?	328
Graphique partie expérimentale 15 : les activités de récitation de règles et de cours ne sont plus d'actualité dans la classe	329
Graphique partie expérimentale 16 : l'enseignant pose-il aux élèves les questions ?	329
Graphique partie expérimentale 17 : les objectifs du cours sont clairement énoncés.	330
Graphique partie expérimentale 18 : le contenu de cours est bien structuré.....	330
Graphique partie expérimentale 19 : le cours est utile pour l'ensemble de la formation.	331
Graphique partie expérimentale 20 : les travaux personnels contrôlés proposés sont utiles et motivants.....	331
Graphique partie expérimentale 21 : le nombre de séance d'enseignement est suffisant pour atteindre les objectifs du cours.....	332

Graphique partie expérimentale 22 : l'ensemble du travail demandé est adapté aux objectifs du cours démarches pédagogiques.	332
Graphique partie expérimentale 23 : chaque séance de cours est articulée avec la précédente.	333
Graphique partie expérimentale 24 : les méthodes d'enseignement employées permettre une appropriation des connaissances.	333
Graphique partie expérimentale 25 : la participation des étudiants est sollicitée et encouragée	334
Graphique partie expérimentale 26 : les modalités d'évaluation des acquis ont été clairement définies.	334
Graphique partie expérimentale 27 : l'atmosphère de travail en classe est propice à l'apprentissage	335
Graphique partie expérimentale 28 : le temps de travail de chaque séance est utilisé au mieux.	336
Graphique partie expérimentale 29 : l'approche par les compétences est-elle utilisée en classe ?.....	337
Graphique partie expérimentale 30 : l'enseignant commence-t-il son cours avec une situation-problème ?	337
Graphique partie expérimentale 31 : l'enseignant aide-t-il les élèves à construire leurs propres compétences ?.....	338
Graphique partie expérimentale 32 : l'enseignant évalue –t-il les compétences ou les connaissances ?.....	338

Introduction Générale

Choix du thème et problématique

A l'orée de la mondialisation, face à l'uniformisation, aux convulsions de ce nouveau monde de moins au moins égalitaire, la marge de manœuvres des états se réduit, et les disparités ne cessent de se creuser entre ceux qui créent et investissent dans l'économie de la connaissance et ceux qui en dépendent, qui consomment sans apporter leurs valeurs ajoutées à ce qui a été déjà crée, pensé ou reste à l'être.

Créer/ innover aujourd'hui est devenu une entreprise ardue car l'histoire de l'humanité a fait que certains pays très riches en ressources naturelles se retrouvent aujourd'hui les plus pauvres du monde et a fait qu'aujourd'hui le savoir lui-même se capitalise au nom de ceux qui ont commencé récemment à le capitaliser. Le savoir, le savoir-faire se retrouvent sujet au sujet du droit de la propriété intellectuelle, industrielle comprise. Voilà pourquoi réussir à acquérir la capacité de production des connaissances et des compétences nécessite un vrai effort réfléchi et mesuré.

Isaac Newton (1675) disait « Si j'ai vu plus loin, c'est en montant sur les épaules de géants. »¹.

Et bien le géant en question dont toute l'humanité a œuvré, cette connaissance universelle qui fut libre d'accès pendant des siècles, soubassement de l'évolution des pays développés se retrouve de plus en plus privatisée par ces mêmes pays qui l'ont exploité par le passé. Chemin faisant, les pays en développement qui œuvrent à exister dans cette nouvelle configuration de l'univers fondée sur des critères de rentabilité optimale et de rationalité nécessitent de leurs parts un vrai investissement sur le capital humain sur court, moyen et long terme. Ainsi, il est évident aujourd'hui qu'à l'inégal marché des atouts géostratégiques, s'ajoute celui de la qualité de la formation des ressources humaines et leurs compétences.

Faire face, c'est se constituer un gisement de matière grise, édifier des communautés apprenantes, croître leurs capacités d'innovation et d'adaptation à la réalité. Certes, les compétences permettent d'agir sur le monde, cependant les savoirs, quant à eux, sont la clef de sa compréhension.

Dans cette optique, il ne suffirait peut être plus de se penser pour être de notre temps, encore faut il se repenser, panser pour exister. Exister serait de réussir à acquérir la capacité de

¹ Newton, Isaac. 5 février 1675. "Letter from Sir Isaac Newton to Robert Hooke [archive]". Historical Society of Pennsylvania. Simon Gratz Collection. No. 9792.

production des connaissances et des compétences voire de ses propres connaissances et ses propres compétences, ses propres résolution de problèmes réponses aussi à des besoins réels. L'Algérie, si l'on se réfère à l'index de l'innovation (Global Innovation Index du WIPO¹) se classe à la 111ème position en 2016 et 108ème position en 2017 sur 127 pays audités, c'est dire que ses systèmes d'éducation et de formation sont interpellés.

Il est indispensable donc de former aujourd'hui la future intelligentsia dans une logique d'apprentissage durable. Pour se faire, des choix s'opèrent, reste à réussir à opter pour les plus optimales. (E,Morain 2016) ²avance qu' :

Il est indispensable de former les esprits à contextualiser toute information et toute connaissance factuelle, à être capable d'intégrer un savoir dans le système où il se trouve et où il participe. Il est donc nécessaire d'enseigner les méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe.

En Algérie, des réformes de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale ont vu le jour depuis au moins 2003. Deux réformes où il a été question de repenser les systèmes de formation.

En 2005, les deux ministres des deux ministères ont pris une décision commune et des mesures conjointes relatives à la remise à niveau des qualifications académiques et professionnelles de pas moins de 200.000 enseignants. Depuis, il est demandé aux enseignants de l'éducation nationale de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. Ainsi leur faudrait-il faire passer de la posture passive à la posture active. La question qui s'imposait alors était de se dire : oui mais comment ?

Lors de notre recherche antérieure dans le cadre d'un magister, nous avons été amenés à suivre en étude longitudinale les dispositifs de formation continue en cours d'emploi qui furent pensés comme réponse aux manques et manquements pédagogiques d'un grand nombre d'enseignants en exercice. Le constat qui fut le postulat de départ des dites formations était le fait que l'Algérie de par la nécessité de la démocratisation³ de l'école avait fait dans la quantité mais avait hélas occulté la qualité.

1 WIPO : l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle ou World Intellectual Property Organization est une institution spécialisée des Nations unies

² Edgar Morin(2016), enseigner la complexité, Congrès mondial pour la pensée complexe UNESCO.

³ « La démocratisation de l'enseignement ayant donné lieu à une véritable explosion des effectifs de 1962 à 1997, plus du quart de la population est sur les bancs des écoles, collèges, lycées et universités : il y a plus de 7 200 000 élèves dans les cycles d'enseignement fondamental et secondaire. L'enseignement supérieur est

Hormis les sortants des Ecoles normales, ITE, le métier fut acquis essentiellement par ce que l'on pourrait nommer une formation par l'expérience. Cependant quelle que soit la motivation d'origine ceci demeurerait insuffisant car aujourd'hui il est communément partagé qu'un métier se construit aussi au moment de la formation initiale au sein d'une communauté (l'apprentissage coopératif entre pairs) et non pas juste seul (individuellement sans revenir à l'autre).

Encore que si nous nous référons à une étude que nous avons menée dans le cadre d'un projet de recherche CNEPRU 2009 (code : R05520080009), la grande majorité des enseignants recrutés au lendemain de l'indépendance ne possédait pas les diplômes requis¹, et serait retraitée aujourd'hui. Ces mêmes enseignants, trouvent que les enseignants qui les ont remplacés ont beaucoup plus de lacunes qu'eux aux débuts de leurs exercices dans le métier de l'enseignement.

La notion de *qualité de la formation* s'est vue avoir une place primordiale dans les discours politiques des deux derniers ministres de l'Education Nationale algériens des deux dernières décennies.

Le ministre de l'Education National (A.Benbouzid, 2006) affirmait alors que : « *Plus que de former, il est nécessaire de convaincre ; plus que d'inculquer de nouveaux savoirs, de nouvelles recettes pédagogiques, il est nécessaire de faire prendre conscience de l'arrivée à péremption des procédés jusque-là en usage.* »²

Le terrain de la pratique lui nous a prouvé que les enseignants étaient très loin d'être partie prenante de la réforme en question via la formation continue³.

La ministre de l'éducation nationale Mme N.Benghabrite⁴ a souligné, elle, qu'asseoir une *formation de qualité* est aujourd'hui un défi majeur que son département vise à relever.

passer de 2 600 à 320 000, tous modes compris. » Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamental : synthèse de document de base-mars-1198 p-13

¹ 83,54% des enseignants du 1^{er} et 2^{ème} cycles et 63,75% des professeurs du 3^{ème} cycle de l'enseignement fondamental ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat. Seulement 6,02% de l'effectif total détiennent un diplôme d'enseignement supérieur in Conseil National Economique et Social Commission relations de Travail, La relation formation Emploi. Projet de rapport IXIÈME Session Plénière. Novembre 1999.

² Pr Boubekeur Benbouzid (2006) in Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie

³ La conclusion à laquelle nous sommes parvenus lors de notre mémoire de magistère a propos les dispositifs de formation en cours d'emploi.

⁴ Forum mondial de l'éducation (EWF) de Londres

Notre recherche actuelle se situe dans le prolongement de nos recherches antérieures, pour lors, cet écart qui existe entre le voulu et l'existant, entre l'intention et sa mise en pratique, nous a amené dans le cadre de la préparation de cette thèse à questionner ce moment qu'est la formation initiale des enseignants.

Ces mêmes enseignants sont-ils formés lors de leur formation initiale à cet accompagnement de l'apprenant d'une posture à une autre ? Ou est-ce une injonction qui reste à être pensée de par le montage de vrais dispositifs de formation qui le permettraient ?

Comment est formé ce futur enseignant aujourd'hui afin qu'il puisse faire réagir, interagir et faire agir ses futurs élèves et donc futurs citoyens de demain.

Un futur enseignant serait-il en mesure de devenir auteur de sa pratique pédagogique et innover en proposant ses propres réponses à la réalité de la classe si lors de sa formation initiale lui-même ne serait pas acteur de son propre parcours de formation ?

Dés lors, nous nous sommes intéressés au quoi, pourquoi et comment de la formation initiale des futurs enseignants de français dans les ENS en Algérie. Les ENS accompagnent-elles les débuts des enseignants pour leur apprendre à faire face à la diversité, la différence, à l'imprévu et ainsi à la résolution des problèmes de terrains et la prise de décision en action ?

Pineault (2010)¹, soulignait qu'un enseignant ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la perspective de l'apprenant.

Dans quelle mesure les ENS en Algérie professionnalisent-elles des enseignants et aident-elles des novices à comprendre leur métier afin de s'y adapter ?

Le stage pratique est-il un moment où les futures enseignants se forment dans les ENS construisent leurs identités professionnelles et développent leurs identités personnelles respectives ? Est-il un moment de la formation et de formation pour accompagner les futurs enseignants dans leurs trajectoires respectives d'apprentissages ? Les aident-ils à gérer les prises de risque nécessaires lors de toutes prises d'initiatives ?

¹ Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la profession de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique. *Formation et Profession*, 17(1), 20- 24.

La formation initiale des futurs enseignants de français leur permette-elle d'apprendre, de s'autoriser ? S'autoriser, au sens d'Ardoino (2000)¹

A fortiori que de par le monde « l'enseignant voit sa profession se modifier, son identité professionnelle se redéfinir et ses compétences professionnelles évoluer » (Donnay et Charlier, 2008, p. 7) ²

Passer du statut de celui qui en formation apprend, à celui qui en formation s'exerce pour mieux apprendre, à celui qui innove pour mieux accompagner à faire apprendre. C'est cette compréhension qui en fil conducteur pourrait être la professionnalisation du futur enseignant.

Un des challenges dont le monde de l'éducation est appelé à relever reste de changer de logique de formation afin d'aider l'apprenant à changer de logique d'apprentissage. Ce passage de la logique de restitution de ce qui a été mémorisé sans sens aucun à celui de la logique de la compréhension et la mobilisation des savoirs pour résoudre des problèmes concrets de la vie personnelle, professionnelle, sociétale (locale ou Nationale) et internationale.

Le challenge reste que la formation puisse faire apprendre au plus grand nombre de se formants à entreprendre leurs propres réussites. Condition nécessaire à l'innovation.

Les ENS en Algérie en formant de futurs enseignants ont-elles intégré dans la réalité de leurs pratiques cette prescription de notre temps ? Existe-t-il une vraie cohérence entre ce qui est demandé aux futurs enseignants de faire dans le cadre de l'activité de leur profession et la manière dont les ENS les forment pour et les moyens dont elles se dotent pour y parvenir ?

La logique des contenus de la formation initiale au sein des ENS est-elle en phase avec celle des compétences dont les futurs enseignants sont sensés maîtriser au début de leurs carrières ?

¹ Ardoino J. (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris : PUF

² Donnay, J. et Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif. Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.

Dans quel paradigme de postures professionnelles et registre de pensée (Anne Jorro ,2002)¹ s'inscrit la pratique des formateurs des futurs enseignants dans les ENS ?

Puisque les enseignants seraient appelés à prendre des décisions et à opérer des choix pédagogiques en fonction de leurs lectures des besoins réels des acteurs de leurs classes, il nous a semblé opportun de focaliser notre recherche sur le rôle formateur du stage, qui lui est sensé cristalliser des réponses à tous nos questionnements qui gravitent autour de la question de la formation et professionnalisation des futurs enseignants de français dans les ENS. A travers l'organisation des stages et leur place dans l'ensemble de la formation nous posons la question de la formation et la professionnalisation.

Dans quelle mesure la composante stage telle qu'elle est pratiquée dans les ENS ² en formation initiale en Algérie forme et professionnalise les futurs enseignants de français ?

Les dispositifs de formation dans les ENS via la composante stage qu'ils offrent permettent-ils aux futurs enseignants de construire et d'effectuer le transfert de compétences développées en formation initiale, de produire des compétences professionnelles de terrain et sur le terrain de la pratique ?

¹ Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.

² Par ENS nous parlons des trois ENS essentiellement où a porté notre recherche (Alger-Oran-Constantine)

Hypothèse(s)

Comme pour (Salès-Wuillemin, E.2006)¹, pour qui les hypothèses « sont construites en deux parties. La première, appelée hypothèse générale ou théorique, contient une prédiction de portée générale. La seconde appelée hypothèse spécifique ou opérationnelle contient des indicateurs qui permettront de vérifier la confirmation ou l’infirmer de l’hypothèse ». Nos hypothèses se déclinent comme tel :

Hypothèse principale :

Si la composante stage, dans les ENS est une situation significative d'apprentissage et d'intégration, la formation initiale par son biais contribue à former et à professionnaliser les futurs enseignants de français.

Hypothèses statistiques, opérationnelles (Charbonneau²,1988) :

La composante, stage forme et professionnalise les futurs enseignants de français, les dispositifs actuels d'encadrement des stagiaires font graviter en collaboration les visions des formateurs des ENS, maitres d'application et inspecteurs autour de la formation des compétences professionnelles des stagiaires.

La composante, stage forme et professionnalise les futurs enseignants de français, les stagiaires s'exercent via l'analyse réflexive à faire des liens entre (à articuler) théorie et pratique à propos des pratiques pédagogiques expérimentées et/ou observées.

La composante, stage forme et professionnalise les futurs enseignants de français, les dispositifs actuels d'encadrement des stagiaires donnent un rôle important à l'évaluation du stage et des compétences professionnelles acquises en stage et via le stage.

La composante, stage forme et professionnalise les futurs enseignants de français, les dispositifs actuels d'encadrement des stagiaires sont pensés et pratiqués dans la même logique dans les trois ENS dans le sens de l'analyse des pratiques pédagogiques comme moteur du développement professionnel.

¹ Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête, in : M., Bromberg et A., Trognon (Eds.) Psychologie Sociale 1, Presses Universitaires de France, 45-77.

² Charbonneau, C. (1988). Problématique et hypothèses d'une recherche. In M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e édition) (pp. 59-77). St Hyacinthe, CA : Edisem - Maloine.

Objectif de la recherche

Par le biais de cette recherche nous aspirons, à contribuer à une meilleure connaissance des réussites et difficultés de ces enseignants en devenir dès l'ENS. Nous œuvrons à pouvoir comprendre la nature de la relation entre la démarche de formation initiale prônée dans les ENS et la professionnalisation (ou la déprofessionnalisation) ¹ de futurs enseignants de français et ainsi à contribuer dans la filiation des travaux de Vergnaud (1992) ², à « l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer » lorsque la personne est au travail.

Pour ce faire et par le biais d'une recherche action relative à notre hypothèse, nous procéderons ainsi à une analyse de l'existant en vue d'agir au mieux pour l'améliorer.

Cadre méthodologique

Méthodologie d'investigation :

Si « observer et expérimenter » serait la seule méthode, qui puisse faire obtenir une parcelle de vérité selon Binet in "l'école d'hier à demain"³ aujourd'hui nous la préconisons encore de par notre démarche, non dans la prétention d'obtenir la vérité (pour nous, cela relève de l'utopie), mais justement afin de nous obliger à une certaine modestie dans cette voie de l'objectivité.

Pour lors, et dans le souci d'œuvrer à accroître le plus possible la valeur scientifique de notre étude et du moment que nous partageons la conception de Pierre Gillet⁴, pour qui : "il y a projet, parce qu'il y a perception du temps dégagée du présent, embrassant le passé et qui envisage l'avenir comme ouvert donc requérant aménagements", nous nous efforçons par notre analyse à respecter la logique de la complémentarité de cette triade en une perspective systémique.

Notre recherche longitudinale que nous avons choisi recherche action⁵, s'articule en trois phases et ce dans un jeu de mise en lumière, dialectique concepts et pratique à la fois descriptif, explicatif et expérimentale.

¹ Perrenoud Philippe (2010). « Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle ». *Recherches en éducation*, n° 8, janvier, p. 121–126

² VERGNAUD G. (1992). « Qu'est-ce que la didactique ? » *Éducation permanente*, n° 111, p. 19-31.

³ BINET IN GUY AVANZINI - l'école d'hier à demain- P109

⁴ Construire la formation outil pour les enseignants et les formateurs- CEPEC- sous la direction de GILLET PIERRE- ESF- 1992 - PP 43.

⁵ Recherche –action car cette recherche à la fois s'inscrit dans la continuité d'une recherche préalable menée dans le cadre de notre mémoire de magistère et par le fait que l'on soit nous-mêmes recrutés à L'ENS d'Oran.

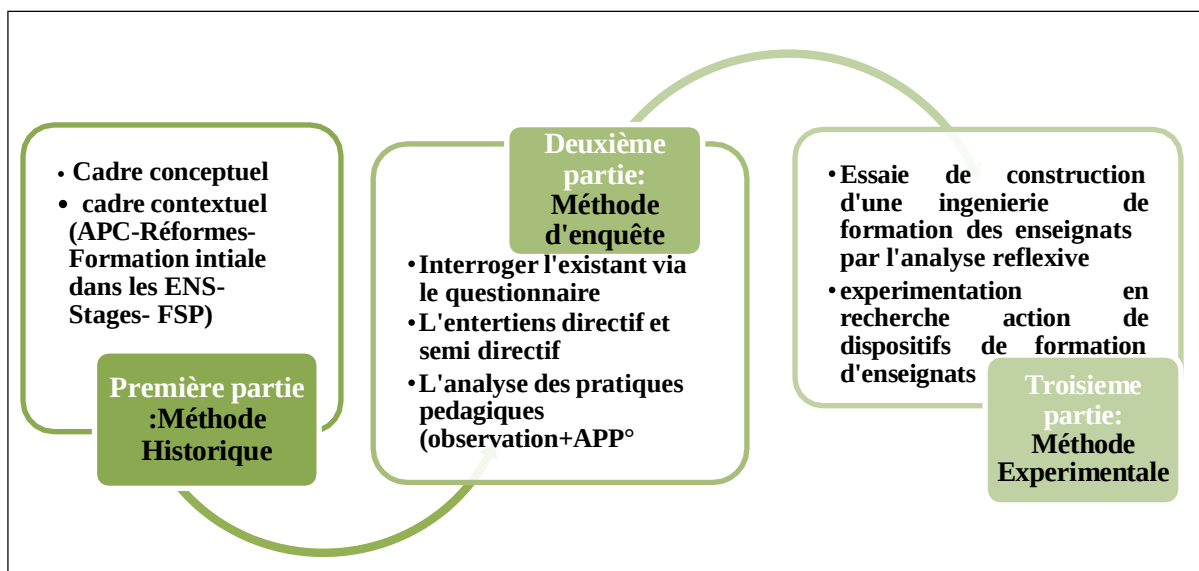


Figure 1 : le modèle des méthodes suivies lors de notre recherche

Ainsi, notre recherche dans le cadre de cette thèse se décline en trois parties qui elles mêmes se subdivisent pour chacune en trois chapitres chacun des chapitres a sa propre introduction et sa conclusion. Cette thèse s'ouvre par une introduction générale, et se termine par une conclusion générale ainsi qu'une bibliographie et une annexe. L'introduction générale, comporte le choix du thème, la problématique les hypothèses ainsi que les objectifs et le cadre méthodologique.

La première partie est un état de lieu conceptuel et contextuel entre revue de littérature sur ce qui se fait de par le monde et l'état de la question en Algérie en terme de réformes et de textes réglementaires sur la question autour de la quelle gravite cette recherche.

Notre deuxième partie est la partie enquête où nous questionnons la réalité de la formation initiale dans les ENS en Algérie par le biais d'outils méthodologiques.

La troisième partie est un effort de notre part de proposer une méthodologie de formation que nous pensons plus professionnalisante. Cette partie est l'expérimentation que nous avons faite avec des enseignants stagiaires, des enseignants sortants des ENS qui ont bien voulu apporter des changements à leurs propres pratiques.

Modalités méthodologiques préconisés :

Terrain d'étude :

Espace territoriale où se réalise notre étude :

Notre enquête se veut nationale. Elle s'effectue de dans les trois ENS importantes sur le territoire national, A savoir Oran-Alger-Constantine.¹

Aussi nous l'avons menée tantôt à l'intérieur tantôt à l'extérieur des établissements scolaires, à savoir les établissements où les stagiaires futurs enseignants ont fait leurs stage, et les ENS:

- **A l'intérieur des établissements «contexte scolaire» :**

Notre choix a porté sur deux établissements scolaires pour chaque ENS. Ce qui fait 6 établissements scolaires en tout. A savoir deux établissements par ENS. Le tout est 6 établissements relevant du ministère de l'éducation.

- **A l'extérieur des établissements scolaires « contexte de formation »**

Nous avons travaillé dans le principal lieu où se déroulent-les formations des futurs enseignants, incubateurs du changement. A savoir, l'ENSET d'Oran, l'ENS d'ALGER et l'ENS de CONSANTANTINE.

Communauté au sein de laquelle se concrétise notre étude:

Notre investigation a touché une population faite essentiellement de partenaires de l'action de formation, impliquant les formateurs et les responsables de la formation, les enseignants d'application de 6 établissements scolaires, les enseignants de français des établissements où nous avons effectué notre recherche (Non concernés par la formation des stagiaires), inspecteurs, parents d'élèves, élèves des enseignants (concernés par la formation qui ont eu des stagiaires pour enseignants) et élèves des enseignants (Non concernés par la formation qui ont eu des stagiaires pour enseignants). Mais lors de l'analyse nous traiterons que les résultats ayant trait aux 99 stagiaires-futurs enseignants, 6 de leurs maitres d'application, 6 des enseignants qui ne sont pas maitre d'application mais exerçants dans les établissements où se déroulent les stages et leurs tuteurs formateurs ENS et 3 inspecteurs. Notre étude porte

¹ Notons qu'en 2018 les ENS en Algérie sont plus nombreuses (11 ENS ouvertes sur le territoire nationale)

sur les enseignants (PEM) constituant la quasi-totalité des effectifs des établissements choisis par l'ENSET pour former au stage pratique de la wilaya d'Oran de l'année 2012/2013. Le même effectif a été pris à Alger et Constantine pour des soucis d'analyse.

Signalons que pour recevoir les étudiants stagiaires, en principe une liste de critères a été établie, faisant figure de critères de sélection, chose qui a fait qu'il existe des "enseignants concernés" et d'autres "non concernés" par ces mesures de (formation des stagiaires). Ceci se passant dans les deux mêmes établissements scolaires choisis par chaque ENS.

Ainsi pour notre étude de cas, nous avons opté pour oran : École IBN SINA ET NEMICHE. Nous reparlerons de ces critères qui n'ont pas été toujours respectés, de leur fondement qui n'est pas toujours logique et objectif, et ce dans la partie enquête, chapitre traitement des données.

Nous avons questionné que les personnes qui nous semblaient les plus concernées par notre recherches, à propos du choix, (A. Anger 1997) indique que « *le chercheur interroge telle personne parce que cette personne possède telle caractéristique, parce qu'elle appartient à telle couche sociale, parce qu'elle a connue tel type d'expérience* »

Disciplines (matière) touchées par notre étude :

Nonobstant qu'à l'ENS il y a plusieurs filières et disciplines, et que L'ENSET d'Oran a vocation technologique, et que l'on aurait pu travailler dans une logique comparatiste des modalités du fonctionnement du stage en général dans chaque ENS, notre corpus est constitué uniquement des stagiaires des départements de langues. Comme les MEF/MEP¹

Durée (facteur temps) et fréquence :

Nous avons utilisé notre instrumentation, suite aux impératives de la recherche. Le fait que les enseignants - stagiaires suivant un crédit - formation étalé dans le temps mais suivant un calendrier précis.

En étude longitudinale, nos outils épousent dans le temps et l'espace les modalités temporels du stage pratique se subdivisant en trois phases :

- Stage d'observation
- Stage intégré

¹ MEF/ PEP sont maitre d'enseignement fondamental et Professeur d'enseignement primaire. Juste la nomination qui a changé dans le temps.

- Stage bloqué

Outils méthodologiques préconisés

Techniques et leurs utilisations lors de notre étude :

Dans le cadre de ce travail nous tentons d'approcher le plus possible la réalité du terrain. Pour lors, avons-nous opté pour la triangulation des outils méthodologiques. Questionnaire pour interroger les représentations et ce qui est pensé, entretiens pour le discours et ce qui est dit et surtout dit en plus du questionnaire, analyse des situations via l'observation pour voir ce qui se fait en termes de pratiques réelles.

Le questionnaire:

La méthode de collecte de l'enquête par questionnaire, méthode quantitative permettant des inférences statistiques a suivi deux modes d'administration essentiels, le mode d'administration face -à -face avec les enquêtés d'Oran, et administré pour ceux de l'ENS de Constantine et celle d'Alger.

L'univers de l'enquête¹, et ce dans un souci de démarche déductive, est constitué de 30 enseignants stagiaires de chaque institution choisis de manière aléatoire parmi la liste des concernés par le stage ayant répondu à toutes les questions, le tout est un échantillon de 90 répondants.

Les questionnaires, construits sur le même modèle, nous permettent de comparer les réponses émanant des trois ENS.

- ***Préparation du Questionnaire et Items et Formes prise par notre " Questionnaire " lors de notre recherche***

D'abord nous avons cerné notre projet du questionnaire, où il a été question de poser les questions principales par rapport à l'objet de l'enquête, ceci clairement établit nous sommes passés au pré-test l'année 2012. Il a s'agit d'une phase fondamentale, qui consista à mettre à l'épreuve le questionnaire par rapport à 30 personnes ayant trait au monde de l'éducation (inspecteurs/maitre d'application/enseignants/directeurs d'établissements) et le monde de l'enseignement supérieur (enseignants chercheurs/formateurs et stagiaires

¹ Ghiglione, R. (1987). Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod

futurs enseignants) autrement dit à le tester. Ceci nous a permis de revoir la formulation de certaines de nos questions (point développé dans la partie enquête).

L'entretien de recherche (formel et informel)

Dans l'optique de compléter les données obtenus par questionnaire d'une part et mieux recueillir les informations ayant trait à notre recherche, afin de contourner les limites de cet outil, et la subjectivité et/ou «superficialité des réponses » (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p. 183)¹, nous avons utilisé comme méthode d'analyse qualitative l'entretien. Entre entretiens semi-directifs (post-séance) et entretiens d'explicitation par autoconfrontation (Piot, 2014) afin de tenter de comprendre les écarts éventuels entre prévu et réalisé. Principal domaine d'application de notre entretien est l'enquête sur les représentations et les pratiques professionnelles. Nous avons travaillé selon le protocole de l'entretien (A. Blanchet et A.Gotman)²

A cet effet nous avons utilisé une technique d'échantillonnage par quotas dans un souci de respect de la répartition, qui ne suppose pas une liste des personnes à interroger, si ce n'est le profil des enquêtés. Cet échantillonnage dirigé et semi-dirigé (semi-libre)³ a été raisonné, en plus du critère géographique, en fonction de critères précis que nous expliquerons plus en détails dans la deuxième partie de notre recherche

Aussi avons-nous lors de nos entretiens opté pour des questions fermées pour avoir des réponses précises, des questions ouvertes afin de laisser l'aptitude aux interviewés de s'exprimer librement et des questions à réponses à des propositions de réponses et possibilité d'en proposer. Puisque aussi bien, l'entretien permet « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* » (Quivy et L. Van Campenhoudt, 2011).

Concernant les inspecteurs nous avons opté pour l'entretien non-directif.

¹ Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition. Dunod.

² Alain Blanchet et Anne Gotman (1992). L'enquête et ses méthodes : l'entretien Paris, Nathan.

³ Semi-dirigé ou semi-libre selon la terminologie ANGERS, M. (1997). Initiation pratique à la méthodologie des recherches. Casbah université

L'analyse de la pratique professionnel

Toute analyse de pratique pédagogique APP, a pour point de départ un contexte. Et comme il est établi et ce depuis J.Lave (1988) que tout contexte possède deux acceptions distinctes, à savoir un « Arena » et un « setting », l'un afférant à une dimension objective du contexte, ses contraintes, et l'autre à la dimension subjective, situation vécue par l'auteur et construite par son activité, ces deux acceptions relatives au contexte « stage » de formation ENS seront analysées.

Engagés dans le même « Arena », deux enseignants stagiaires construisent des « Settings » différents. Pour ce, et pour analyser l'action pratique et les choix qui lui sont inhérents dans une logique du « racontable et commentable par les acteurs »¹ à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur (Theureau, 2006), nous avons combiné les méthodes et les approches situées, du cours de l'action les mieux à même de nous faire analyser le cadre « stage ».

- La méthode du cours d'action
- L'argumentation pratique²

L'observation outillée et participante et ses implications, lors de notre recherche

Nous avons opéré des choix pour chaque dimension et hypothèse de notre recherche, (Leplat, 2000, p. 90)³ souligne que :

« Comme on ne peut tout observer de ce qui est observable dans une activité, il est nécessaire de faire des choix en fonction de la nature de l'étude, de ses objectifs, du type de travail, des moyens disponibles. La règle est de n'observer que ce à quoi on pourra donner une signification, ce qui aura une utilité pour l'étude : il faut échapper à l'illusion de tout observer. »

Un cadre étant un « dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale, qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action » (Joseph, 1998, p. 122)⁴

¹ THEUREAU J. (2006) Le cours d'action : méthode développée, Octares, Toulouse.

² Cecilia Borges et Colette Gervais, « L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 28 mars 2016, consulté le 04 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1845> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1845

³ Leplat, J. (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Toulouse : Octarès

⁴ JOSEPH I. (1998). – *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, PUF.

Pour ce, nous nous sommes attelés à délimiter notre cadre d'analyse des grilles d'observation portant sur le stage. Nous avons utilisé :

- L'analyse interactionnelle (Flanders)
- L'analyse fonctionnelle (De Landsheere, 1974 et Postic)
- Les modèles intégrateurs (Altet, 1994)

Aussi nous développerons en détail dans le deuxième chapitre relatif à l'enquête, en passant par les avantages et les limites de ces grilles.

L'analyse de vidéos en analyse réflexive et ses implications

La didactique professionnelle (Pastré, 1992 p 288)¹ propose une analyse de la production des compétences en situation par le sujet, par cet outil méthodologique qu'est les enregistrements vidéographiques, qui permettent d'appréhender le travail réel en situation d'enseignement ou de formation en favorisant la restitution, nous comptons conscientiser et faire conscientiser entre « ce qui demandé », « ce qui est pensé être fait » et « ce qui est fait » et « ce qui reste à faire »

Les enregistrements vidéographiques permettent de rendre compte de l'expérience vécue par l'acteur et la verbalisation qui nous est nécessaire pour mieux analyser. L'autoconfrontation elle a été développée, en relation avec la théorie de l'action dirigée vers un but, par von Cranach et Harré (1982). C'est une procédure au cours de laquelle l'acteur est confronté à l'enregistrement audiovisuel de son activité et invité à l'explicitier, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui de cette activité, en présence d'un interlocuteur (Theureau 1992).

L'analyse de la documentation (Documents officiels):

Une analyse de documents officiels et institutionnels est un traitement intellectuel, qui se repose sur des critères objectifs et quantifiables. Ce traitement nous le menons dans le cadre de notre recherche en suivant une grille d'analyse du document en sept étapes : détermination du type de document, traduction, contrôle du thème, résumé, analyse de l'originalité, application pour la défense et analyse de la validité scientifique

¹ PASTRÉ P.(2011) La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

La méthode d'analyse (logiciel de dépouillement)

«L'exigence parfois essentielle de représentativité de l'ensemble des répondants peut être facilement rencontrée » et « la possibilité de quantifier de multiples données et de procéder dès lors à de nombreuses analyses de corrélation» (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p. 182)¹ pour ce, nous avons pour la partie questionnaire essentiellement travaillé à l'analyse exploratoire des données avec le logiciel SPSS ² et pour la comparaison entre les ENS avec Anova³

Bru (2004, p. 283), «il faudrait donc parler de déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques (ou supposées au sujet de ses pratiques) et non de pratiques déclarées ».

¹ Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT(1988) Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod

² SPSS: statistical package for the social sciences

³ Méthode de l'analyse de la variance des données.

I. Partie une : Méthode Historique¹ (Questionner le déjà là)

¹ Prise dans son essence, pour François Simiand (1903) dans « Méthode historique et science sociale. ».
« La méthode dite historique n'est que le processus de la connaissance expérimentale indirecte, c'est-à-dire d'une connaissance de fait obtenue par l'intermédiaire d'un autre esprit (elle peut être indirecte dans l'espace ou indirecte dans le temps) - le processus logique est le même dans les deux cas »
https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1960_num_15_1_421747 (consulté le 12 décembre 2017)

Chapitre I

Cadre conceptuel et contextuel

Première partie méthode historique

1. Chapitre un : Cadre conceptuel et contextuel

« Je suis convaincu que, sans théorie, il n'y aurait pas d'observation. »

Charles DARWIN

Lettre à Lyell du 1.6.1860

Introduction

Le perfectionnement de l'enseignement est l'un des défis majeurs sur lequel travaillent tous les pays qui aspirent à améliorer leurs systèmes éducatifs. Afin d'arriver à relever ce défi, des réformes ont été adoptées par plusieurs pays. Le succès de ces dernières n'a pas fait l'unanimité car la réalité est bien plus complexe que ce que prescrit une réforme. En effet, « il était naïf de croire que le simple fait de refondre la structure du système allait permettre d'améliorer la qualité des cours. »¹. En revanche, toutes les études démontrent ou ont démontré que c'est la qualité des enseignants qui détermine l'échec ou la réussite en éducation et, « Les enseignants les plus performants sont la preuve qu'en fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire » (MCKINSEY et COMPANY, 2007).

C'est ainsi que l'idée de la professionnalisation a eu tendance à s'imposer dans la formation initiale des enseignants (Wittorski 2008). Une professionnalisation qui se traduit sur le terrain par des situations d'alternance qui crée un lien entre théorie et pratique, et par un retour réflexif sur l'action réalisable à travers une démarche d'analyse de pratiques. En effet, cette professionnalisation des enseignants se focalise sur le développement de compétences professionnelles relatives au rapprochement théories pratiques, car « professionnaliser la formation signifie qu'il est essentiel de considérer que la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application des théories assimilées au cours de séances préalables à l'exercice du métier. » (Altet, 2010).

C'est en tenant compte de cette toile de fond que nous nous interrogeons sur la formation initiale des enseignants de français en Algérie. Une formation qui a longtemps mis l'accent sur la technicité du métier et le souci de la bonne maîtrise de la langue. Une formation où la professionnalisation reste problématique, toujours cotonnée dans un dilemme entre une professionnalité par le développement de compétences ou par la

¹ Les paroles d'un décideur public nouveau-zélandais après l'échec d'une réforme. Cité dans MCKINSEY et Company, (2007) : *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Etude.

certification, c'est-à-dire le haut niveau du diplôme obtenu. (Benamar.N). Ce dilemme est toujours d'actualité et reste effectif parce qu'en formation initiale de ces enseignants, il y a eu certes, certains changements structuraux comme l'universitarisation de leur formation et un changement de statut que nous exposeront en détail dans le deuxième chapitre. Mais dans la formation à la pratique il n'y a pas eu de changements au niveau des ENS.

Nous nous focalisons sur la formation initiale des enseignants de français au niveau des ENS, sans occulter le fait que la majorité des enseignants recrutés par l'éducation nationale ne sont pas des sortants de l'ENS. Ils sont recrutés par voie de concours, des sortants de l'université (licenciés et mastérants en lettres et langue française). Ce système reste en vigueur, mais tout porte à croire que nous sommes entrain d'assister au commencement de sa fin. Puisque même dans la dernière réforme¹ adoptée par l'éducation nationale, il est clairement stipulé qu'il est nécessaire de réduire ce recrutement.

C'est à la formation initiale de l'enseignant en général, et celle de l'enseignant de français, que nous nous intéressons et à la manière dont il est formé. Après des premières recherches scientifiques dans les années 1950 aux Etats Unis sur l'enseignant, dont l'objectif était de préciser les traits de sa personnalité afin de préparer « l'enseignant idéal » avant l'exercice du métier (Bressoux, P. (2001).). Une seconde voie a tenté une approche par les pratiques de classe conformément à un paradigme « processus-produit » (Rey *et al.* 2006 Durand, 1996 ; Tochon, 1993). Cette seconde voie « s'efforce de repérer des lois, c'est-à-dire des régularités entre deux séries de variables : le processus, c'est-à-dire les comportements des enseignants, et le produit, c'est-à-dire les performances, connaissances et attitudes des élèves » (Durand, 1996, p. 12). A l'opposé des premières recherches, le modèle de l'enseignant est défini pendant et après l'exercice du métier. Ce qui a donné à ce qu'on appelle communément « l'effet-maitre » (Bressoux, 1994, 2001 ; Durant, 1996) où il est question de déterminer l'influence qu'exerce un enseignant sur la réussite de ses apprenants. D'autres recherches se sont intéressées à « la pensée enseignante » (Brichaux , 1997 ; Altet, 1992 ; Tochon, 1993). Il s'agit d'essayer de savoir ce que l'enseignant pense « en se mettant à son écoute, le chercheur s'efforce de comprendre la manière dont il caractérise son action (...) il s'agit de comprendre ce que l'enseignant fait mais également ce qu'il pense à propos de ce qu'il fait » (Brichaux, 1997, p. 99). Ce qui a ouvert la porte au modèle, qu'on présentera dans ce travail, du praticien réflexif de Schön qui s'est imposé comme une référence (Altet, 2000, Rey, 2005).

¹ Voir : circulaire cadre relative à l'année scolaire 2015/2016.

Section A :
Théorie d'apprentissage en formation initiale

1.1 Section A : Théorie d'apprentissage en formation initiale

On n'apprend pas comme on commence une leçon, on apprend toujours contre ce que l'on sait déjà.

Gaston Bachelard

1.1.1 Introduction

Afin de définir l'apprentissage, il est impératif de se situer et de préciser le contexte dans lequel ce terme sera défini. En effet, l'apprentissage peut revêtir plusieurs acceptions qui changent selon les auteurs et leurs perspectives de recherche. Dans notre cas, qui se limite à l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons le définir comme une « démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère » (Cuq 2003). Cette *appropriation* passe par des mécanismes très complexes dans le sens où « le tout est plus que la somme des parties »¹. Des mécanismes que nous essayerons de passer en revue à travers l'exposition d'un bref aperçu sur les principaux modèles qui ont jalonné l'histoire et l'évolution des théories d'apprentissage. Avant d'entreprendre ce travail, nous tenons à préciser qu'est ce que nous entendons par théories pour mieux cerner ou du moins appréhender le sens de cette expression (théories d'apprentissage) tant utilisée. La théorie désigne l'« ensemble de concepts, de définitions et de propositions, en relation les uns avec les autres, et qui propose une vue systématique d'un phénomène, en spécifiant les relations existant entre les variables, dans le but d'expliquer et de prédire » (Legendre, 1993). Ainsi donc, pour avoir *une vue systématique* de l'apprentissage, nous allons dresser un panorama « évolutif » de ce dernier à travers le temps et les grands théoriciens qui ont influencé les pratiques pédagogiques actuelles.

1.1.2 L'empirisme

« L'empirisme est une doctrine philosophique qui souligne le rôle de l'expérience dans la connaissance humaine, en minimisant la part de la raison ». C'est un modèle qui repose uniquement sur l'expérience, tout ce qu'on accumule comme connaissances est issu de l'expérience (André Giordan). L'empirisme est avant tout une attitude d'esprit qui ne tient qu'à la vérité des faits, une attitude d'où découle une doctrine philosophique radicale portée par plusieurs philosophes qui ont marqué leur époque par des théories dont l'influence a été

¹ Morin, E, (2005) Introduction à la pensée complexe, Paris, Editions du Seuil.

majeure sur un bon nombre de penseurs et psychologues (Marcel Lebrun)¹. Ces philosophes qu'on appelle empiriste tels que Bacon, Locke, Hume, Condillac ou Helvétius et même Rousseau (le principe d' « éducation négative ») et Aristote² insistent tous sur l'importance de l'expérience dans l'élaboration du savoir. Après Francis Bacon (1561-1626) qui est considéré comme le précurseur de l'empirisme, c'est le philosophe anglais John Locke (1632-1704) qui a clairement déterminé la doctrine empiriste en étant aux antipodes des idées que développent les « innéistes ». Pour lui « Il n'est rien dans l'intellect, qui n'ait auparavant été dans la sensation »³, l'esprit de l'enfant est une « tabula rasa » où rien n'est inscrit, une feuille blanche que seule l'encre de l'expérience pourrait tacheter. Etienne Bonnot de Condillac (1754), suivant la même voie écrit cette phrase qui évacue toutes nuances sur sa conception empiriste du fonctionnement du cerveau humain en le décrivant comme un « objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées »⁴. En résumé, l'empirisme repose essentiellement sur « l'imprégnation et la mémorisation ». Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère l'élève est donc supposé écouter ou voir pour mémoriser et ensuite réaliser une tâche. Toutefois, mémoriser ne prédispose pas forcément à réussir à réaliser une tâche, et arriver à réaliser une tâche ne signifie pas forcément avoir compris cette dernière.

1.1.3 Le behaviorisme

Le mot behaviorisme est dérivé du mot anglais « behavior » qui signifie comportement. Si l'empirisme s'intéresse uniquement à l'expérience, le behaviorisme comme son nom l'indique s'intéresse uniquement aux comportements. Ce terme voit le jour avec Watson (1878-1958) qui s'est inspiré des travaux du physiologiste russe Petrovitch Pavlov (1849-1936) sur le conditionnement. L'expérience de ce dernier, faite sur un chien, s'est portée sur l'étude du réflexe de salivation quand la cloche retentit. Il a démontré qu'en associant un stimulus inconditionnel, qui est dans son expérience la salivation du chien à la vue de la nourriture, avec un stimulus conditionnel, qui consiste à accompagner la nourriture d'un son

¹ Un regard sur les théories de l'apprentissage, Quel impact pour vos pratiques d'enseignement, UCL – IPM. http://sup.ujfgrenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Documents%20issus%20des%20confere nces/Documents%20conference%20Marcel%20Lebrun%20%2026%20janv%202009/Apprendre_Grenoble Sans_fond_0.pdf Consulté le 09/03/2018.

² Empirisme et Rationalisme : Deux positions pour rendre compte de l'apprentissage. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/krobinault/coursAIA/Apprentissage2.pdf> consulté le 09/03/2018.

³ John Locke (1632-1704) cité dans Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique. <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html> Consulté le 09/03/2018.

⁴ Condillac, E.B. 1754. In Traité des sensations. Édition numérique réalisée le 15 septembre 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

de cloche, engendrait avec la répétition une salivation au son de la cloche (Crahay, 1999). Ensuite, une autre expérience -sur un chat enfermé dans une cage comportant un loquet que le chat a actionné par hasard, avec la répétition de l'expérience l'animal met de moins en moins de temps pour actionner le loquet- a été faite par Thorndike (1922, 1932) qui s'articule sur le lien S-R (stimulus réponse) et renforcement (récompense ou punition). Cette expérience n'est pas la seule, nous avons évoqué cette dernière parce qu'elle expose de façon claire les trois lois que ce psychologue a élaboré (les lois de l'effet, de l'exercice et de la préparation) qui conceptualiseront la notion d'apprentissage par essais et erreurs (Aurèle Saint-Yves 1986). En enseignement-apprentissage cette vision se traduit par l'encouragement des comportements appropriés et la révocation des comportements inappropriés. Skinner (1957) quant à lui trouve les renforcements négatifs dépourvus d'intérêts dans une situation d'enseignement-apprentissage. Ses travaux insistent sur « le conditionnement opérant » qui est à la fois l'action et la réponse au conditionnement, il est aussi l'inventeur de l'enseignement programmé où «enseigner n'est rien d'autre, en effet, qu'arranger les conditions de renforcement dans lesquelles les élèves apprendront» (Skinner, 1968, p. 77). Le modèle behavioriste, que nous venons d'exposer de manière très succincte, a fait l'objet de plusieurs critiques qui peuvent être résumées sous deux étiquettes « philosophique et cognitive ». La première se compose des psychanalystes, humanistes et phénoménologues qui pointent du doigt la vision radicale du déterminisme prônée par ce modèle qui débouche sur une déshumanisation de l'enseignement (Crahay, 1999). La deuxième concerne les cognitivistes et les linguistes notamment Noam Chomsky (1979) qui dresse une critique à la fois sévère et radicale à l'égard de la théorie de Skinner, il remet même en question les principes fondateurs de sa théorie «Les notions impliquées dans la chaîne stimulus-réponse (S-R) étaient sans utilité, même à un niveau descriptif car, en raison de leur degré de complexité, les règles du type S-R ne pouvaient rendre compte de beaucoup de capacités humaines telles que le langage, la résolution de problèmes, etc.». Ainsi, de nos jours, le modèle behavioriste est considéré comme obsolète surtout avec l'émergence de nouvelles théories se basant sur les activités mentales « non observables » tels que le constructivisme et un peu plus tard le cognitivisme. Alors que son utilisation est toujours d'actualité et reste très utile dans l'acquisition d'automatismes et certains cas d'apprentissage.

1.1.4 Le constructivisme

En réaction au behaviorisme, le constructivisme considère l'apprentissage comme une construction de savoirs où il revient à l'apprenant de le gérer, il est même défini comme « une " loi " de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré » (Perrenoud, 2003). Ce modèle s'appuie principalement sur les travaux du psychologue et épistémologue suisse Jean Piaget (1896-1980) qui ont pour objet d'étude le développement de l'intelligence chez l'enfant et le fonctionnement cognitif. Sa théorie s'articule sur les deux processus d'assimilation et d'accommodation. L'*assimilation* permet à l'apprenant d'adjoindre de nouvelles connaissances à celles déjà présentes dans les structures cognitives (schèmes). Et l'*accommodation* lui permet de transformer ses activités cognitives pour trouver « l'équilibre » c'est-à-dire les adapter à ses schèmes.

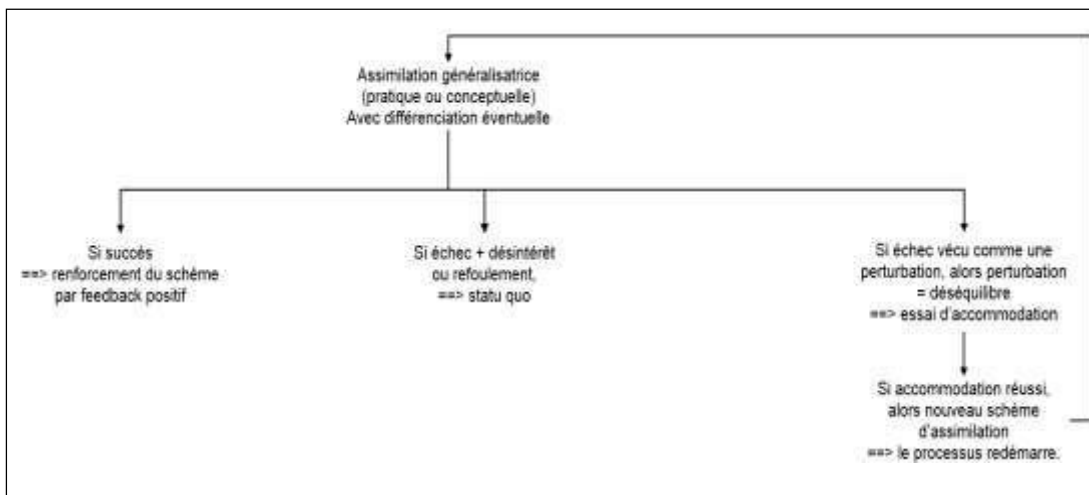


Figure 2: Processus d'assimilation et accommodation selon Piaget (Crahay, 1999 p 197)¹

Un autre constructiviste, Jérôme Seymour Bruner (1915-2016), ne se limite pas à expliquer le fonctionnement cognitif de l'apprentissage il a aussi mis l'accent sur les interactions sociales qui l'amorce (Britt-Mari Barth 1985). Bruner souligne le rôle de la culture dans le développement intellectuel de chaque individu et distingue trois modes de représentation que l'individu a de ses connaissances du monde : 1/ *le mode enactif* ou sensori-moteur, ce qui veut dire que l'apprentissage se fait par le sens « l'information passe par l'action. Connaître, c'est d'abord agir ». 2/ *le mode iconique* où l'information est sous

1

forme d'images mentales qui « deviennent de précieux résumés de l'action ». 3/ *le mode symbolique* dans lequel l'information est traduite abstraitement et arbitrairement en symboles puisque « le système symbolique permet une plus grande condensation d'information, c'est le cas de la mathématique ou d'un proverbe » (*ibid.*). En enseignement apprentissage d'une langue étrangère, ce modèle reste le plus efficace et le plus utilisé actuellement car il permet une pédagogie de *la découverte* où l'apprentissage se construit par l'élève avec l'enseignant. En effet, comme l'affirme (Linard 1997) « le modèle behavioriste est dépassé, le modèle cognitiviste en voie de dépassement et le constructivisme non encore épuisé. » surtout en enseignement apprentissage d'une langue étrangère, pas dans le sens de l'utilité des modèles parce que ces derniers peuvent être utiles dans certains cas comme il a été question pour le behaviorisme sus-cité, mais dans le sens de la création pédagogique et les perspectives que le modèle constructiviste offrent. Cette définition du constructivisme est loin d'être exhaustive, nous nous sommes attardés sur les travaux de deux auteurs qui nous ont semblé les plus appropriés au développement de notre sujet.

1.1.5 Le cognitivisme

Ce mot vient du latin « *cognitius* », et veut dire « connaissance », il fait du fonctionnement mental et des processus de traitement de l'information par le cerveau dans l'apprentissage sa principale préoccupation. Si dans le modèle behavioriste tout est visible et facilement lisible. Dans le modèle cognitiviste, qui propose d'ailleurs une lecture du fonctionnement behavioriste, tout est question d'interprétation des processus mentaux, et des manières dont se construisent et s'acquièrent les connaissances comme l'étude de la mémoire et le raisonnement (Legendre, 1993). Ce modèle s'inspire aussi du mode de traitement de l'information par l'ordinateur auquel l'intelligence est assimilée. Plusieurs chercheurs s'y sont intéressés Gagné (1965, 1976, 1985), Ausubel (1968), ainsi que Jacques Tardif (1992). Robert M. Gagné (1985) dans sa théorie des conditions d'apprentissage précise qu'il y a 5 catégories d'apprentissage à savoir *l'information verbale, les capacités intellectuelles, les stratégies cognitives, les capacités motrices et les attitudes*. Ces catégories nécessitent selon Gagné 9 types d'instructions *externe et interne* :

1. gagner l'attention:
2. informer l'apprenant de l'objectif
3. stimuler le rappel d'une connaissance acquise précédemment
4. présenter le matériel-stimulus
5. guider l'apprenant

6. faire ressortir les performances
7. produire un feedback sur les performances
8. évaluer les performances
9. augmenter la rétention et le transfert (Da Costa 2014).

Ausubel pour sa part, met l'accent sur les structures cognitives déjà présentes sur lesquelles vont s'*ancrer* les nouvelles connaissances acquises par l'apprenant. Selon lui, pour qu'un apprentissage soit efficace il faut qu'il se base sur une connaissance déjà acquise. Si l'apprentissage se fait ex nihilo il perd son efficacité, comme pour l'enseignement d'ailleurs. Si l'enseignant s'attache à incorporer de nouvelles connaissances sur celles que l'apprenant maîtrise déjà, l'acquisition se fera de manière efficiente. Tardif expose un modèle d'apprentissage qui se base sur *l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives*. Il présente 5 principes de base de l'apprentissage :

1. L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
2. L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
3. L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
4. L'apprentissage suppose la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que les savoirs disciplinaires.
5. L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1992)

L'essor qu'a marqué le modèle cognitiviste en enseignement apprentissage ne peut être passé sous silence, il a composé une nouvelle tonalité dont l'écho subsiste dans presque toutes les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui. L'étude approfondie des mécanismes d'apprentissage, le fonctionnement mental de chaque apprenant, les stratégies employées dans l'apprentissage et le contexte dans lequel tout cela s'élabore. Ont aboutit à l'émergence d'un apprenant *actif, constructif et motivé*, un apprenant qui construit par lui-même son apprentissage comme l'élaboration de règles à partir d'indices ou d'activités dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1.6 Le socioconstructivisme

Le modèle socioconstructiviste introduit la dimension sociale et culturelle négligée par le constructivisme. Le psychologue russe Vygotski (1896-1934) est considéré comme le père fondateur de ce modèle, il partage la conception piagétienne de l'apprenant qui construit lui-même son savoir, et s'en démarque dans sa conception de la construction de l'apprentissage. Vygotski met en exergue le rôle primordial des interactions sociales dans l'apprentissage. Il donne une autre direction au développement de la pensée, « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* ». Donc pour se transformer, l'individu se doit de transformer son milieu, et ceci avec l'aide d'outils comme le langage. Ainsi l'apprentissage se fait en interaction entre un enfant et un adulte ou entre un enfant et un pair connaisseur. Afin d'asseoir sa théorie, Vygotski invente le concept de ZPD (zone proximale de développement) une zone qui représente la distance entre ce que l'enfant peut et arrive à faire tout seul, et ce qu'il fait avec la médiation d'un pair plus avancé dans le domaine. Elle est décrite comme « l'élément central, écrit Vygotski, pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone proximale de développement » (Brossard, 2004). Dans le prolongement des travaux de Vygotski on retrouve Doise et Mugny que certains considèrent comme les porteurs d'un deuxième courant du socioconstructivisme. Ces auteurs redonnent de l'importance au *conflit cognitif* déjà mentionné par Piaget dans la gestion des conflits qui naissent entre les réponses de l'enfant, des conflits interne propre à l'enfant. Ce même conflit s'il apparaît entre un enfant et son pair, il engendre un *conflit sociocognitif* « lorsqu'il est porté jusqu'aux limites supportables pour l'enfant, provoque de grands progrès généralisables et stables ... Lorsqu'une régulation purement relationnelle du conflit intervient (abandon de son opinion par un des partenaires), c'est au détriment d'un progrès cognitif. » (Doise et Mugny, 1981). Le socioconstructivisme est donc un modèle qui prône la collaboration entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'apprenant et ses pairs. Il rompt avec la tradition de transmission d'apprentissage, et suggère une *auto-socio-construction* des savoirs.

1.1.7 Conclusion partielle

Dans toute formation initiale des enseignants, il est indispensable de passer en revue les différentes théories d'apprentissage afin d'avoir une vue d'ensemble sur la manière dont apprend ou peut apprendre l'apprenant. Ces théories se situent du point de vue de l'apprenant, elle partent de lui et intègre l'enseignant, chaque théorie à sa façon, dans le processus de son apprentissage. Ces théories d'apprentissage tirent leurs origines de différents champs théoriques d'où leurs éclectismes et leurs richesses conceptuelles. Elles débutent avec la philosophie empiriste où toute connaissance repose sur l'expérience, et l'étude des comportements avec le béhaviorisme. Ensuite, vient la fracture entre ces modèles et une nouvelle voie que les épistémologues considèrent comme un point de rupture avec la conception d'un esprit vide que l'enseignant devra remplir. Une rupture qui pourrait être résumée par cette phrase de Bachelard : « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés ». Cette voie est celle de la construction des savoirs (le constructivisme), des interactions sociales (socioconstructivisme) et de la compréhension des processus mentaux (le cognitivisme). Ces modèles peuvent être tous utilisés dans une situation d'enseignement apprentissage du FLE avec la domination de l'un d'eux selon la pédagogie exploitée.

Section B :

Stage en/et formation initiale

1.2 Section B: Stage en formation initiale

Un idéal n'a aucune valeur si vous ne pouvez pas le mettre en pratique.

Swâmi Râmdâs

1.2.1 Introduction

Le remplacement des écoles normales d'instituteurs et d'instructeurs (ENI) par les instituts de technologie de l'éducation (ITE) pendant les années 1970, n'a pas été sans conséquences sur le recrutement des enseignants. Effectivement, c'est à partir de ces années-là que le recrutement qui se faisait sur des bases très sélectives, devint un recrutement massif qui exigeait pour les instructeurs un niveau de 4^{ème} année moyenne et pour les instituteurs un niveau de terminale (3^{ème} AS). Cette normalisation administrative a été effectuée pour faire face à l'afflux des élèves et non pas dans le souci d'améliorer la formation des enseignants qui se limitait, en l'occurrence dans les ITE pour la formation pédagogique, à dispenser des cours de psychologie et des stages dans les classes afin de faciliter l'intégration du futur enseignant (Kaci, 2003). Ces stages s'effectuaient pendant une année, une demi-journée par semaine et quinze jours de stage bloqué pendant chaque trimestre. Ensuite, on a assisté à quelques changements dans le corps enseignant du primaire avec, en 2003, une volonté d'améliorer le niveau des enseignants qui s'est traduite par l'universitarisation de la formation des enseignants du primaire et du moyen qui étaient auparavant effectuée dans des ITE. Et le passage du statut de maître d'enseignement primaire (MEP) à celui de professeur d'enseignement primaire (PEP). Mais cela reste insuffisant pour former un enseignant professionnel (Senouci et Benghabrit Remaoun 2014). Dans ces ENS (école normale supérieur) la formation initiale des enseignants reste encore coupée du terrain. En effet, la période de stage se limite pour les enseignants du français, et ceux des autres disciplines aussi, à un volume horaire annuel de 90h¹ et ceci que pour la dernière année de la formation. En ce qui concerne les modules enseignés en relation avec le stage, un nouveau module (analyse de pratiques professionnelles I et II) a été introduit à partir de la rentrée 2015/2016 pour la période des deux dernières années pour les PES et les PEM, et la dernière année pour les PEP. En réalité, la formation à la pratique dans les ENS s'effectue pendant la dernière année du cursus et se résume à une année d'observation un jour par semaine et deux stages bloqués de deux quinzaines avec une note qui sera comptée comme un module. Les enseignants stagiaires ne sont pas accompagnés par des tuteurs de l'ENS, ce qui

¹ Annexe 1

représente, à certains égards, le trait d'union entre la théorie et la pratique. Et, le professeur d'application (l'enseignant formateur) qui prend en charge ces enseignants stagiaires n'a aucun lien ou contact avec l'ENS. En d'autres termes, les stagiaires effectuent un stage dans un établissement scolaire loin de leurs écoles de formation et de leurs tuteurs. Ainsi nous sommes très loin du dispositif d'alternance ENS/Établissements scolaires qui est en vigueur dans la majorité des pays où le système scolaire est très performant, notamment en Finlande, entre autres, où les facultés qui forment les futurs enseignants disposent de leurs propres écoles d'entraînement. C'est ce qui nous a amené à nous intéresser au concept d'alternance que nous définirons en premier lieu. Ensuite, on présentera l'alternance intégrative comme processus de professionnalisation. Et enfin, nous formulerons une définition de l'approche par compétences et de la compétence qui constitue l'aboutissement de ce processus d'alternance.

1.2.2 L'alternance

L'alternance est en vigueur dans presque toutes les formations de professionnels, des métiers manuels où celle-ci est la plus utilisée aux métiers de médecin ou d'enseignant. Elle articule la formation dans un établissement spécialisé et une pratique dans le lieu de travail. La littérature spécialisée expose une multitude de définitions de ce concept et le présente sous formes de différents systèmes, à savoir le système d'apprentissage qui renvoie à la «dénomination traditionnelle désignant une forme spécifique d'enseignement professionnel régie par un contrat de type particulier, conclu à cet effet entre le formateur et l'apprenti» (Legendre, 1993). Le système dual allemand où « le système de formation professionnelle s'articule autour de la formation dans des écoles professionnelles d'une part et de la formation en entreprise d'autre part, sous une forme d'alternance. Alors que la formation en entreprise est réglementée au niveau national, les programmes d'enseignement délivrés par l'école professionnelle relèvent de la compétence des Länders (régions) » (Tremblay et Le Bot 2003). Et les systèmes d'alternance en vigueur dans les formations du personnel médical ou des enseignants.

Dans la formation initiale des enseignants, nous pensons l'alternance dans des termes *systémiques* c'est-à-dire d'organisation institutionnelle des pratiques, inspirée principalement des travaux de Bourgeon (1979) qu'il présente sous trois modèles :

- l'alternance juxtapositive : «deux périodes d'activités différentes : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles »

- L'alternance associative : « une association par alternance d'une formation générale et d'une formation professionnelle »
- L'alternance copulative : « compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif » (ibid.).

Ces trois modèles se répètent chez tous les auteurs en changeant parfois de dénomination. L'alternance juxtapositive renvoie à des périodes de formation à l'ENS et des périodes de travail dans les établissements scolaires, sans l'existence d'un lien entre les deux. C'est au stagiaire de concilier ce qu'il acquiert à l'ENS avec ce qu'il apprend en stage. Nous pensons que nous nous situons là vu notre système de stage dans la formation initiale exposé précédemment. L'alternance associative appelée aussi *Complémentarité* renvoie à une division de la formation selon les besoins de chaque stagiaire. L'alternance copulative ou *intégrative* renvoie à la totalité de la formation pensée comme un tout, le lien entre l'ENS et l'établissement scolaire est établi par ces derniers, cette tâche n'incombe pas seulement au stagiaire.

Si nous avons ainsi transposé, de manière caricaturale, la réalité des stages dans notre formation initiale sur les différents modèles d'alternance. C'est pour, d'une part, nous situer. Et d'autre part, nous pencher sur un modèle qui nous semble plus approprié au développement de notre formation initiale.

1.2.3 L'alternance intégrative comme processus de professionnalisation

Comme nous venons de le voir, l'alternance intégrative se différencie de l'alternance juxtapositive et associative, elle « réalise une étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience. » (Gimonet, 2008). En effet, pour aboutir à une professionnalisation du stagiaire, l'alternance doit être *conjuguée au retour réflexif* qui est suscité par deux leviers principaux : « d'une part, l'alternance : de ce point de vue, pas de formation dite professionnalisante sans un temps plus ou moins long d'exercice professionnel en alternance avec un parcours de formation dans lequel l'action professionnelle nouvelle en cours de construction est, elle-même, réinterrogée ; d'autre part, une analyse orale ou écrite des pratiques professionnelles ; il s'agit tantôt de groupes d'analyse de pratiques, tantôt de travaux d'écriture sur la pratique (mémoire professionnel, recherche-action, ...). » (Wittorski, 2008).

Ce processus de professionnalisation est un « processus d'équilibration des compétences en formation par un aller et retour centre-terrain, pratique-théorie, fondé sur une articulation systémique où le centre, lieu de regroupement institutionnel, n'est pas le seul lieu de la théorie et où le terrain, lieu de la pratique professionnelle, n'est plus le seul lieu de la pratique ; où les acteurs des différents lieux fonctionnent en complémentarité et en synergie (plutôt qu'en juxtaposition, concurrence ou déni de l'autre). Ce processus est global et surtout pas cumulatif. » (Malglaive, 1994). L'alternance intégrative s'élabore donc par un effort mutuel et interactif entre la théorie et la pratique sur les deux lieux de formation. Elle se caractérise par l'articulation, selon Malglaive, de deux démarches de formation *inductives* et *déductives*. La démarche inductive s'appuie sur l'expérience professionnelle pour construire les savoirs de l'enseignement. Et la démarche déductive considère la pratique comme le terrain d'application des savoirs acquis.

L'alternance intégrative est un processus difficile à mettre en œuvre, de part sa complexité et son exigence dans l'implication des trois personnes concernées par la formation à savoir le stagiaire, le tuteur et le professeur d'application (ou l'enseignant formateur). C'est pour cela qu'elle exige, pour sa mise en œuvre, certaines conditions qui peuvent être résumées en six points :

- « – la prise en compte des trois lieux de formation, soit l'université, les établissements de formation professionnelle et les milieux socioprofessionnels, qui doivent être envisagés à la fois dans leur spécificité et dans leur complémentarité (Fusulier, 2001), comme un seul « espace de formation » ;
- la modulation du temps et des rythmes de formation, afin de tenir compte de la réalité des étudiants et des contextes dans lesquels ils évoluent, et ce, en termes de fréquence, durée, périodicité, séquence et localisation temporelle (McGrath et Kelly, 1992, dans Savoie-Zajc, 2001) ;
- la considération de l'étudiant comme acteur central de sa formation (Chaix, 1993 ; Geay, 1994 ; Geay, 1999 ; Mathey-Pierre, 1998 ; Mazalon et Bourassa, 2003) ;
- le caractère essentiel de l'accompagnement de l'étudiant par différents acteurs (enseignant associé, superviseur universitaire, titulaire de cours, par exemple) afin, notamment, de soutenir le passage entre le travail prescrit et le travail réel et de favoriser l'émergence et la construction de sens chez l'alternant (Galvani, 1999), en ayant comme préoccupation constante la cohérence de la formation (Tilman et Delvaux, 2000) ;

– l'importance accordée à la réflexion sur la pratique et à l'analyse de pratique comme dispositif de formation pour favoriser la construction de savoirs professionnels en enseignement ;

– la perspective d'adapter la formation en fonction du projet professionnel de l'étudiant. » (Gagnon, ClaudiaMazalon, ÉlisabethRousseau, Anne 2010).

L'objectif de l'utilisation d'une telle alternance, ce que nous entendons par professionnalisation, est le développement par le stagiaire de compétences. L'acquisition de ces compétences se fait au fur et à mesure que ce processus d'alternance se déploie dans le temps et dans les lieux de formation. Ce qui nous amène à définir qu'est ce qu'une compétence et l'approche dans laquelle elle prend forme.

1.2.4 La compétence

La notion de compétence fait l'objet de plusieurs définitions (Allal, 2007 ; 2000 ; De Ketele, 1980 ; 2007 ; Jonnaert, 2004 ; 2006 ; Leboterf, 1994 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 2006 ; Roegiers, 1997, 2000 ; Tardif, 1992...). Il n'y a pas de consensus sur une seule définition de la compétence, et est pour beaucoup de chercheurs « un concept flou ». Par conséquent, nous sommes tenus de clarifier cette notion. Nous exposerons certaines définitions de la littérature spécialisée, ensuite nous conclurons par une définition de Paquay qui, à notre avis, englobe les autres définitions par l'étendue des termes utilisés pour arriver à définir ce concept.

Pour De Ketele (1996), « la compétence est un ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci »

Meirieu (1991) la définit comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé ».

Selon Perrenoud (1997) la compétence est « la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations », en précisant qu'« une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses pré-programmées ».

Chez Roegiers (2000) la compétence « c'est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ».

Dans le monde de l'entreprise Guy Le Boterf considère que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

D'après Tardif « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

En somme, pour récapituler une compétence est « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives(ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines,...) [...] mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) [...] pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives et fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet) ». C'est ainsi que nous concevons la manière dont pourrait se définir la compétence qu'acquerra le stagiaire au terme de sa période de stage. Maintenant nous allons essayer de définir l'approche par compétences qui permet l'acquisition de ce que nous venons de définir comme étant une compétence.

1.2.5 L'approche par compétences

L'approche par compétence est apparue initialement dans le monde de l'industrie, ayant pour objectif d' « harmoniser le mieux possible le dispositif de formation, le marché du travail et les besoins en main-d'œuvre qualifiée de façon à faciliter développement socio-économique du pays. Elle consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquels seront appelés à travailler les individus. Elle permet de déterminer les compétences requises pour accomplir adéquatement les tâches et assumer les responsabilités qui en découlent. Cette analyse conduit à identifier les compétences requises par les travailleurs qui sont à l'œuvre sur le marché du travail ainsi que celles qui correspondent aux nouvelles valeurs sociales : l'égalité entre les sexes, la santé et la sécurité des travailleurs ainsi que la protection de l'environnement, notamment. Ces compétences sont, par la suite, traduites en termes de comportements observables et mesurables puis en activités d'apprentissages » (Le Boterf). Elle fait son entrée dans le monde de l'éducation à la fin des années 1960 aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe.

En éducation, l'approche par compétences a été largement influencée par le constructivisme et le socioconstructivisme en essayant « d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste à la B.F. Skinner¹ et une école fondée sur le développement cognitif de l'individu. » (Diet, 2004). Dans cette approche, les programmes sont élaborés selon le profil de sortie souhaité à partir de compétences précisées par les besoins de la société, dans un contexte où l'apprenant est le principal responsable.

1.2.6 Conclusion partielle

Nous n'avons pas pour objectif de nous attarder sur une vision descriptive de la période de stage en formation initiale des enseignants du FLE, chose que nous ferons ultérieurement. C'est pourquoi, après avoir décrit de façon sommaire les stages, nous nous sommes intéressés au concept d'alternance. Cet intérêt est le fruit d'un constat qui dépeint la distance séparant le stagiaire de son lieu de formation et de ses formateurs. Ainsi, nous voulons combler ce vide conceptuel par l'alternance qui ne figure pas dans le paysage de la formation initiale des enseignants du FLE, dans le but d'arriver à une professionnalisation de ces derniers. Par ailleurs, d'un point de vue organisationnel, nous avons exposé le type d'alternance intégrative que nous proposons comme élément déclencheur de la professionnalisation de ces enseignants, de par le pont qu'elle constitue entre la formation dans les ENS et la formation sur le terrain dans les établissements scolaires, et par le retour réflexif sur les expériences vécues. De ce fait, nous allons, dans les pages qui suivront, essayer d'expliquer ce que nous entendons par retour réflexif d'une part. Et comment nous concevons la professionnalisation de ces stagiaires, d'autre part.

¹ Ce psychologue américain (1890-1984), dont on a évoqué précédemment ses travaux sur les théories d'apprentissage, a exercé une influence considérable dans le domaine de l'éducation : enseignement programmé, enseignement par objectifs, pédagogie de la maîtrise, etc. La notion de compétences attendues se situe dans le prolongement de sa pensée.

Section C

L'analyse réflexive

1.3 Section C : L'analyse réflexive

Réfléchir, c'est essayer, une fois que l'on pu contextualiser, de comprendre, de voir quel peut être le sens, quelles peuvent être les perspectives.

Edgar Morin

1.3.1 Introduction

Tout au long de ce chapitre, nous essayerons de répondre à une question posée par Perrenoud (1998) en parlant des enseignants : « pourquoi former à réfléchir, alors que cela paraît aussi naturel que respirer ». Cette question qui pourrait paraître simple, voir même simpliste, sous-entend toute la complexité que comporte une démarche de réflexion entreprise par un enseignant. Pour ce faire, nous exposerons quelques modèles de la réflexivité et leurs caractéristiques suivant un ordre chronologique pour voir leurs particularités et leurs évolutions à travers le temps. Ensuite, nous définirons l'enseignant réflexif et l'analyse réflexive avec les concepts qui la constitue à savoir la conscientisation et l'habitus. Par ailleurs, nous nous intéresserons à l'analyse de pratiques, « une démarche de formation professionnalisante » à travers laquelle se met en œuvre une analyse réflexive. Et enfin, nous essayerons de lever l'ambiguïté qui existe entre l'analyse réflexive et l'analyse de pratiques, pour enfin dévoiler les effets de l'analyse réflexive sur l'enseignant.

1.3.2 Aperçu sur quelques modèles de la réflexivité :

Il existe plusieurs modèles de la réflexivité, ces derniers nous permettent d'avoir une idée plus large et plus approfondie de ce concept.

Le modèle de Kolb (1984) :

Ce modèle s'appuie sur la notion d'expérience puisque toute pensée réflexive « s'amorce d'abord et avant tout par l'expérience d'une situation d'enseignement » (Boutet, 2004, p. 8). Ce processus (figure1) s'articule sur quatre phases : la pratique, qui est l'expérimentation par l'individu d'une situation concrète. Ensuite la généralisation, qui est une phase de conceptualisation permettant à l'individu de concevoir de nouvelles théories personnelles qui seront mises en pratiques (phase d'expérimentation active). Ainsi ce cycle de « l'apprentissage expérientiel suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience : d'une part, le savoir tire son origine des expériences vécues ; d'autre part, il se valide dans de nouvelles expériences vécues » (Chevrier & Charbonneau, 2000, p. 289).

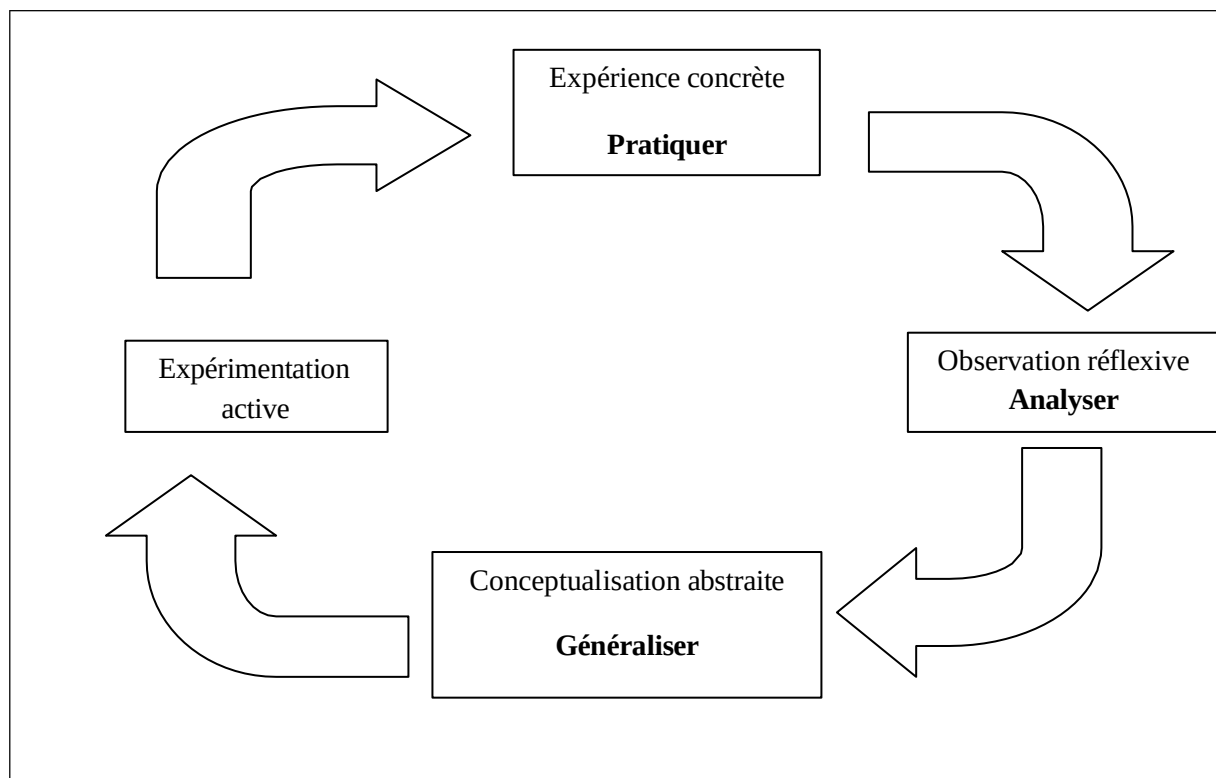


Figure 3: Le modèle de Kolb (repris dans Daele, 2009)

Le modèle de Korthagen (2001)

Ce modèle (figure2) s'articule sur cinq phases d'un cycle itératif, traduit de l'anglais, l'acronyme ALACT comporte les dénominations de ce processus (*Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial*). Dans ce modèle l'enseignant revient sur son action après l'action, qui est la première phase, pour détecter le problème. Ensuite, dans la troisième phase vient la prise en considération des éléments essentiels, pour ensuite développer des méthodes d'action alternative afin de résoudre le problème. Et à la fin, vient la concrétisation de ce processus par l'essai qui va confirmer ou infirmer la solution trouvée et entraîner le début d'un nouveau cycle.

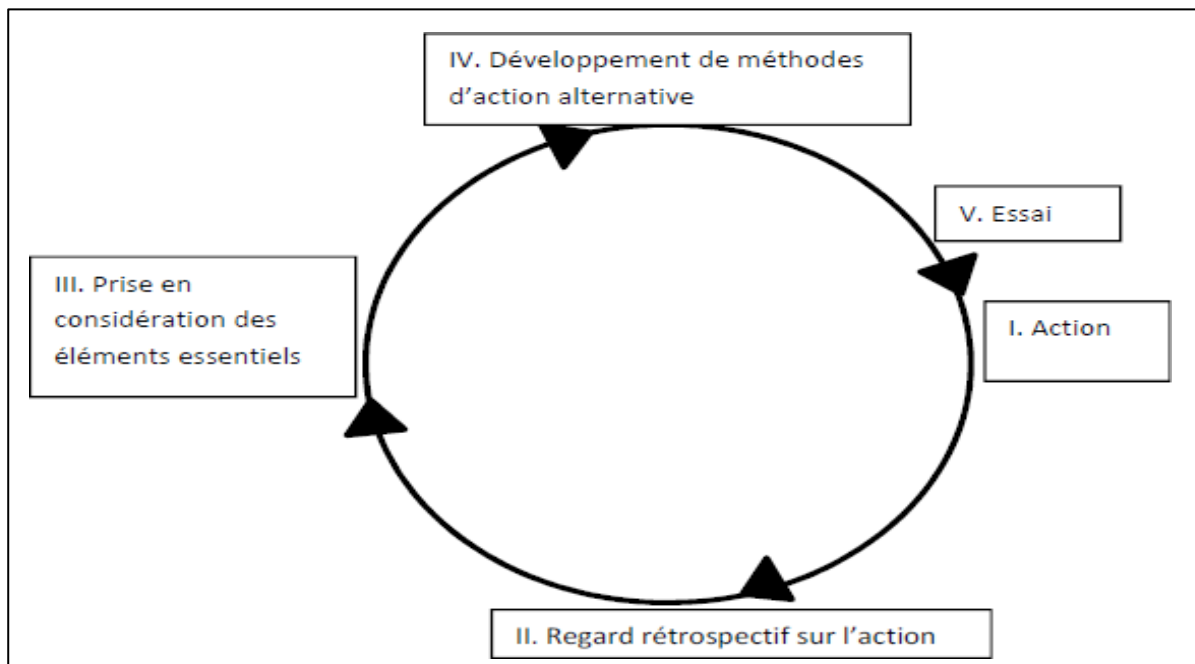


Figure 4: Le modèle ALACT (Korthagen, 2001)

Le modèle de Mac Alpine et al. (2002 ; 2004) :

Ce processus itératif élaboré par Mac Alpine et ses collègues (figure 3) comporte six phases. À l'instar des deux précédents modèles, ce processus commence par l'action de l'enseignant qui est en relation avec les connaissances pour atteindre des buts. L'évaluation s'effectue en rapport avec les connaissances pour veiller à ce que les actions entreprises par l'enseignant atteignent les buts déterminées. Ensuite, vient la prise de décision, c'est-à-dire décider si l'action doit être poursuivie ou la modifier. Le point de jonction entre ces deux processus (évaluation et prise de décision) est l'enseignement-apprentissage. Quant au corridor de tolérance, il sert à expliquer pourquoi dans certains cas l'enseignant poursuit son action et ne la modifie pas tandis que la situation exige le contraire, De Cock (2004) nous donne une explication en indiquant que « certains aspects de l'enseignement ne sont pas changés ou modifiés aussi longtemps que les signaux qui sont évalués correspondent aux buts poursuivis. Si cependant ce qui est évalué excède ou va au-delà du corridor de tolérance (c'est-à-dire qu'il y a un écart trop important entre les indices évalués et les buts attendus), les décisions mènent à l'ajustement de l'action ». (A. Derobertmeasure, 2012)

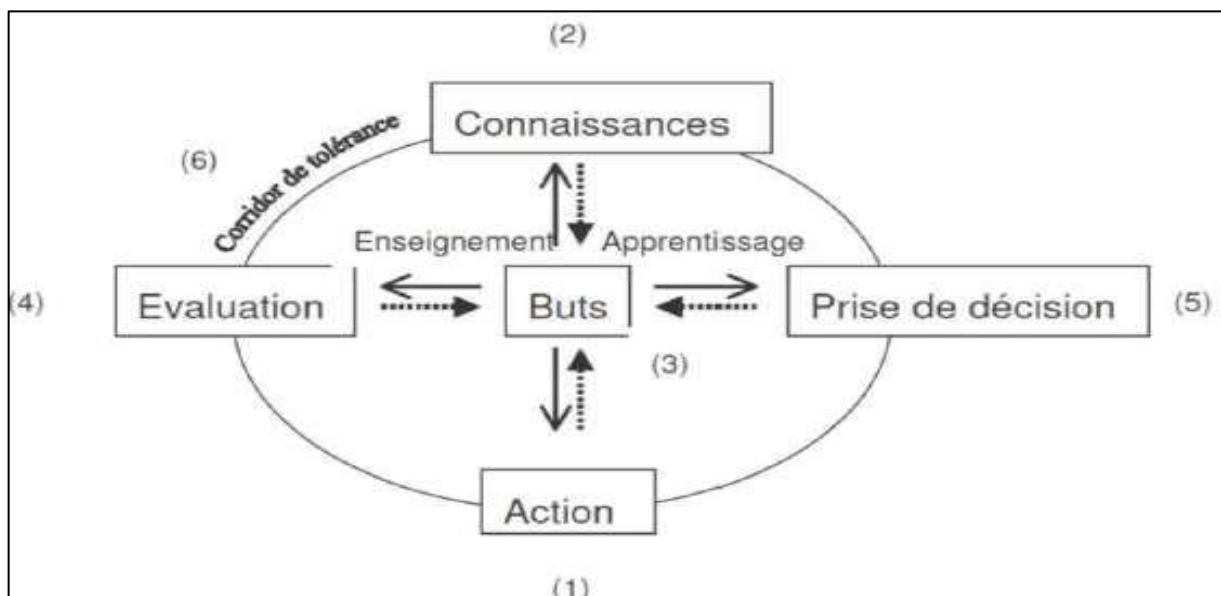


Figure 5: Le modèle de Mc Alpine (traduction proposée par De Cock, 2007)

Le modèle de Jorro (2005) :

Le modèle proposé par jorro (2005), basé sur un travail sur les enseignants en formation initiale, se compose de trois dimensions : Les postures réflexives, les seuils de réflexivité et les formes auto-évaluatives. Il y a, selon elle, trois postures réflexives : le retranchement, le témoignage et le questionnement.

Le retranchement est une manière d'éviter, par le futur enseignant, que l'on parle de sa pratique. Selon Jorro (2005,p5) cette posture est la conséquence de « La peur de se montrer dans sa différence, la peur d'être visible donc lisible et ainsi exposé au jugement, la crainte d'avoir à expliciter un point de vue, à le justifier, le disputent parfois au déni de soi, voire à la dévalorisation d'une pratique présentée alors sous l'angle de la routine, de la convention, de la conformité ». Le témoignage est « une posture intuitive, sensible, qui tend à souligner que quelque chose échappe à l'acteur », elle montre que le praticien voudrait analyser sa pratique. La posture de questionnement indique que le praticien trouve un sens à ce qu'il fait car « dire que l'on se questionne, que l'on revient en pensée sur une pratique, ou que l'on est gagné par une volonté de comprendre dans et par l'action c'est oser se poser en tant que praticien réfléchi. » (Jorro, 2005, p5). Le praticien peut ainsi passer d'une posture à une autre de manière graduelle. De la posture de retranchement à celle de témoignage quand il aura la capacité d'« assumer les impasses du métier et à saisir les points de cohérence qui fondent la pratique. ».Ensuite, de la posture de témoignage à celle de questionnement en développant

« une compétence qui est de l'ordre du savoir-analyser et qui permet de dégager les points d'achoppement, c'est-à-dire de problématiser la situation pour mieux la penser et la conceptualiser. » Jorro (2005, p15).

1.3.3 Le praticien réflexif

Le praticien réflexif fait partie intégrante du modèle de l'enseignant professionnel, « un praticien qui conceptualise, mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité » (Jorro, 2005, p. 45). Le praticien réflexif peut se définir comme un enseignant qui réfléchit sa propre pratique en étant capable d'exercer un bon travail en autonomie (Jorro, 2005). Ce n'est pas un enseignant qui imite un modèle d'enseignant chevronné comme l'enseignant « Technicien », et, ce n'est pas aussi, un enseignant dont le comportement change au gré des événements de la classe. C'est un enseignant capable d'être à la fois « conformiste » et « autonome », c'est-à-dire un enseignant qui peut à la fois se plier aux exigences des programmes et des normes pédagogiques et didactiques, et suivre une logique « d'autonomisation de développement et de constructions de savoirs » (Donnay & Charlier, 2006).

1.3.4 L'analyse réflexive

Le rôle qu'occupe l'analyse réflexive dans le processus de professionnalisation de l'enseignement est primordial. Plusieurs termes sont utilisés à fin de désigner l'analyse réflexive à savoir : réflexion sur la pratique, praticien réflexif, pensée réflexive... ces termes sont synonymes pour certains théoriciens et pour d'autres non. Nous retiendrons pour notre travail cette expression d'analyse réflexive pour deux raisons : cette expression suppose une réflexion dans l'action et sur l'action (Schön, 1983). Et un retour analytique sur ses agir (St-Arnaud, 2001).

Ses origines

C'est en 1933 que John Dewey, pédagogue et philosophe américain, a expliqué que l'intervention d'un enseignant devrait être le fruit d'un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier et de prévoir les conséquences de son action. En effet, on lui attribue l'origine de cette approche parce que c'est dans ses travaux qu'on trouve une explication du principe de la continuité de l'expérience et une définition de l'acte de penser (la réflexion). Ensuite, dans le prolongement des travaux de ce dernier, Donald A. Schön, un praticien

chercheur du Massachusetts Institute of Technology (MIT), s'est intéressé à la relation qui existe entre le savoir scientifique et l'action professionnelle d'un praticien.

Définition:

Elle peut être définie comme : « un processus cognitif continu. À travers ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle-même. Cette approche favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique. Stimulant un retour de la pensée sur elle-même, cela permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en se référant à son répertoire de savoirs constitué des savoirs scientifique et professionnel. »

Ainsi, pour Schön (1986), il existe deux moments de réflexion : le premier, est la réflexion **dans l'action** qui consiste à réfléchir dans l'action entrain de s'accomplir, qui n'est pas encore achevée, à fin d'agir tant que ce n'est pas trop tard. C'est le cas de l'enseignant professionnel qui modifie son action à l'instant même où il agit selon les conjonctures effectives qui se présente à lui. Le deuxième, est la réflexion **sur l'action**, c'est une démarche professionnelle plus approfondie, elle consiste à prendre une distance de sa pratique quotidienne et de s'interroger sur cette dernière et sur son contenu. Perrenoud donne une définition de ce moment en disant que : « En même temps qu'il tance un élève, un professeur peut se dire : " Je suis en train de me laisser entraîner dans une escalade provocation-répression, il faut que je casse ce cercle vicieux ". Cette réflexion sur sa propre action est alors immédiatement réinvestie dans l'interaction en cours ». Et propose de distinguer deux temps de la réflexion **sur l'action** : 1. « Le temps de l'action en cours. La réflexion se fait alors dans des conditions précaires, sans distance, parfois dans l'urgence ou le stress. Il faut alors être capable de marcher et, presque simultanément, de se regarder marcher (Fernagu Oudet, 1999). » (*Ibid.*).

« Le temps de l'après-coup, une fois l'action " éteinte ", comme disent les juristes. La réflexion est alors plus tranquille, mais elle ne peut plus modifier le cours des événements. » (*Ibid.*). Cela dit, la réalité peut être différente car les actions peuvent être longues et offrent ainsi la possibilité d'être modifiées. En effet, ce temps de l'après-coup comporte deux mouvements, le premier orienté vers l'action accomplie et le deuxième vers les actions à venir, ce qui fait qu'un praticien réflexif « vit dans un cycle sans fin dans lequel chaque moment de réflexion hors du feu de l'action marie à la fois un retour sur ce qui s'est passé et la préparation à une éventuelle ou inéluctable " prochaine fois ". » (*Ibid.*).

La distinction établie par Schön entre ces deux processus mentaux reste fragile et « ne résiste guère à l'analyse ». De fait, Perrenoud y voit une continuité plus qu'une distinction,

« la réflexion dans l'action amorce souvent une réflexion sur l'action, parce qu'elle met " en réserve " des questions impossibles à traiter sur le vif, mais auxquelles le praticien se promet de revenir " à tête reposée " ; il ne le fait pas chaque fois, mais c'est néanmoins l'une des sources de la réflexion sur l'action. » Perrenoud(1998). Ce dernier suggère de distinguer plutôt « d'une part, la réflexion sur une action singulière ; qui peut avoir lieu soit dans le vif de l'action, soit en amont ou en aval. D'autre part, la réflexion sur une famille d'actions semblables et leur structure ; cette dernière peut concerner le praticien ou un système d'action plus complexe dont lequel il n'est qu'un rouage. » (*Ibid.*). Ainsi, il ajoute une troisième facette pour compléter les deux proposées par Schön, et l'appellera « La réflexion sur le système d'action », c'est une réflexion « sur notre système d'action qui questionne les fondements rationnels de l'action : les informations disponibles, leur traitement, les savoirs et les méthodes sur lesquels on s'est appuyé. Le debriefing pratiqué dans certains métiers - par exemple le pilotage ou l'action militaire - tente de reconstituer les raisonnements tenus durant l'action et d'identifier leurs points faibles et leurs biais : connaissances dépassées, insuffisantes ou indisponibles en mémoire de travail, informations incomplètes ou orientées, inférences hâtives ou approximatives, opérations trop lentes ou hésitantes, mauvais cadrage du problème, repérage insuffisant des ressources et des aides disponibles. » (*Ibid.*)

En se penchant sur le système d'action, Perrenoud nous fait remarquer que « nous n'inventons pas nos actes tous les jours. Les situations et les tâches se ressemblent, donc nos actions et opérations singulières sont des variations sur une trame assez stable. On peut appeler cette trame stable " structure de l'action " ou schème d'action » (*Ibid.*)

1.3.5 Qu'est ce qu'un schème ?

Un schème pourrait être défini d'une manière générale comme une structure dynamique qui se construit au cours de répétitions nombreuses d'actions ou de perceptions et qui évolue en fonction de nouvelles expériences. Selon le sens de Piaget : « Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons *schèmes* d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. ». Pour Vergnaud, un schème est « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. C'est dans

les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire.»

1.3.6 L'habitus

Du latin *habitus*, manière d'être, aspect extérieur, conformation physique, attitude, contenance, dérivé du verbe *habere*, avoir, posséder, être maître de, avoir en soi, avoir sur soi, porter (un vêtement...). Pour Bourdieu, « on peut appeler *habitus* l'ensemble des schèmes dont dispose une personne à un moment de sa vie. » il le définit comme un : « Système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme... Petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites. » (Bourdieu, 1972). Dans un dialogue avec un confrère Bourdieu donne plus de précisions à ce terme en lui expliquant que : « L'*habitus*, c'est ce qui nous pousse à nous comporter ainsi que nous nous comportons. Par exemple, le fait que vous m'interpelliez d'un "Salut Pierrot" correspond à ce que l'on a coutume d'appeler un choix de votre part. Et si vous étiez interrogé au sujet de ce choix, sans doute seriez-vous apte à en fournir les "raisons". Que sais-je: une envie de manifester de la sympathie à mon égard? L'adoption d'un ton destiné à traduire une complicité professionnelle? Un souci de ne pas s'en faire conter?... Cependant, au-delà des raisons que l'on se donne d'agir – et qui, le plus souvent, justifient davantage nos actes passés qu'elles ne motivent nos actes futurs –, il y a des déterminations plus profondes et plus cachées qui expliquent aussi bien les choix que nous faisons que les raisons auxquelles nous les rattachons». Cela dit, cette conception de Bourdieu de l'*habitus* reste très « rigide » par son caractère inconscient (un système de dispositions qui agit comme principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations), car l'*habitus* pourrait se modifier via la prise de conscience, « les ajustements qui sont sans cesse imposés par les nécessités de l'adaptation à des situations nouvelles et imprévues, peuvent déterminer des transformations durables de l'*habitus* » (Bourdieu, 1980). Par prise de conscience nous entendons « la prise de conscience par soi de ses transformations, de ses façons de penser et d'agir qui se réalise au travers d'interactions sociales et qui valorise une culture de développement de compétence et de professionnalisation (ou de professionnalité) avec une intention de transformation continue de soi et de ses activités issues de ses expériences. Il s'agit d'une transformation conjointe

de l'acteur et de son action ». Par conséquent, une conscience critique se développe, capable de réaliser « des transformations durables de l'habitus ». Cette prise de conscience devient alors conscientisation.

1.3.7 La conscientisation

Dans le dictionnaire (Larousse 2017) ce terme fait l'objet de deux définitions : Action de conscientiser (faire que quelqu'un, un groupe prenne conscience des problèmes politiques, sociaux, culturels qui se posent à lui.).

Méthode pédagogique par laquelle l'éducateur prend comme support de son enseignement la réalité matérielle et sociale environnant le sujet, de façon à l'impliquer et à le motiver au mieux possible pour son apprentissage. (Cette méthode a été notamment pratiquée, dans le cadre de l'alphabétisation, par Paulo Freire.). En effet, selon Freire, la conscientisation « c'est plus que prendre conscience, car prendre conscience est une manière normale de l'être humain. Elle implique d'analyser. C'est une façon de voir le monde de manière rigoureuse ou presque rigoureuse. C'est une façon de voir comment la société fonctionne. C'est un moyen de mieux comprendre le problème des intérêts, la question du pouvoir. Comment obtenir le pouvoir, ce qui signifie ne pas avoir le pouvoir. Enfin, elle implique une lecture plus approfondie de la réalité et le sens commun étant au-delà du sens commun » (Freire, 1990, Conversa.com A.C. Torres, in Torres, 1998). Ainsi, « le sujet se rend capable de comprendre en termes critiques l'unité dialectique entre lui et l'objet. C'est pourquoi il n'y a conscientisation hors de la praxis, hors de l'unité théorie et pratique, réflexion-action... Séparée de la pratique la théorie est verbalisation impérieuse, déliée de la théorie la pratique est activisme aveugle » (Freire, 1975). C'est pourquoi l'alternance intégrative est un processus propice au développement de la conscientisation.

1.3.8 L'analyse de pratiques :

Ce qu'on appelle « analyse de pratiques » se présente sous différentes expressions : l'analyse des pratiques (J.-M. Barbier, J. Beillerot, P. Perrenoud), l'analyse de pratiques (M. Altet, R. Etienne), et l'analyse de pratique (J. Donnay, E. Charlier). Avant de se pencher sur les appellations que revêt cette expression et de justifier notre choix qui s'est porté sur « l'analyse de pratiques », il est nécessaire de définir les deux termes qui composent cette expression.

L'étymologie du terme « analyse », analisis du grec, comporte deux sens : « 1. Décomposition en éléments de la matière (terme majeur de chimie). 2. Décomposition en éléments des idées, des notions et des concepts (démarche et méthode de pensée).

Analyser impose une opération de division, de fragmentation, de parcellisation et nécessite des outils. Dans la réalité humaine, on a du mal à admettre que le tout est seulement la somme des parties. » (BONMALAIS. 2015).

« Pratique » du grec praktikos (agissant efficace), prassein (faire exécuter, accomplir). C'est au XIII^e siècle qu'apparaît le mot en français en signifiant (application des règles). « Il existe une différenciation depuis longtemps par les philosophes pour distinguer la vie active et les conduites d'une part, de l'exercice et de la contemplation, de la théorie ou de la spéculation de l'autre. Dans le sens courant, est alors pratiques : toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions.

La pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes mais aux procédés pour faire. » (*Ibid.*)

D. Fablet regroupe dans l'expression « analyse des pratiques » les activités qui « sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue qui concerne notamment les professionnels qui exercent des métiers formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines,... Ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise, D'autres dimensions paraissent caractériser l'analyse des pratiques professionnelles, les sujets participants à un dispositif de ce type sont invités à travailler la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. » (BLANCHARD -LAVILLE, C.; FABLET, D. 1996).

Pour P. Perrenoud (1995) l'Analyse de pratiques n'est « ni de la méthode de recherche, ni de l'analyse spontanée ». Pour lui c'est « une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou de plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision,

de conseil, de thérapie ou d'innovation. » Il est donc question d'une démarche qui « n'est pas une fin en soi, mais un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle ».

Altet (2000) reprend et regroupe ainsi les « constantes caractéristiques qui semblent bien être constitutives d'une véritable démarche d'Analyse de pratiques, en formation d'enseignants :

- **C'est une démarche finalisée:** elle vise la construction de l'identité professionnelle, la professionnalisation, c'est une démarche de formation,
- **C'est une démarche groupale :** un membre du groupe expose sa pratique et avec l'aide de ses pairs tente d'élucider sa pratique, de lui donner du sens,
- **C'est une démarche accompagnée :** le formateur, qui est un expert, est là pour donner des cadres de lecture de la situation, fournir des repères théoriques qui permettent de comprendre la situation. Par contre, il n'est pas là pour donner des solutions ou des recettes,
- **C'est une démarche instrumentée par des savoirs, outils d'analyse:** ces savoirs ont 4 dimensions: « une dimension instrumentale (formaliser la pratique [une dimension heuristique (ouvrent des pistes de réflexion [...]), une dimension de problématisation (aident à poser les problèmes [...]) et une dimension de changement (permettent la création de nouvelles représentations [...]) »,
- **C'est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique :** elle part toujours de pratiques vécues apportées par le groupe. Les pairs questionnent, proposent des pistes d'analyse, l'accompagnateur apporte des savoirs théoriques qui deviennent des outils de lecture, de compréhension. Mais ce qui prime, c'est la parole des membres du groupe. »

Dans cette recherche nous parlons « d'analyse de pratiques » car elle porte sur « un travail sur des pratiques effectives observées ou rapportées, toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne » (*Ibid.*), et aussi parce qu'elle ne se limite pas à un cadre de formation précis. Par l'analyse de pratiques il sera donc question de former des enseignants professionnels à travers un processus de professionnalisation.

1.3.9 Analyse de pratiques et analyse réflexive :

L'analyse de pratiques et l'analyse réflexive sont utilisées comme démarche de formation dans les formations initiales et continue des métiers (enseignants, personnels médicaux,...etc.). L'analyse réflexive, comme nous l'avons vu dans sa définition, tire ses origines des travaux nord-américains, contrairement à l'analyse de pratiques qui vient de la formation d'adultes dans le monde francophone. Elles sont souvent confondues alors que

l'analyse de pratiques est « une démarche de formation professionnalisante, de durée limitée, intégré à un dispositif limité. » et l'analyse réflexive « définit un praticien en exercice et se présente comme une composante de son identité, de son habitus, de son rapport au métier et au monde, comme un ensemble de disposition et de compétences acquises et relativement stables. ». L'analyse réflexive est pour ainsi dire « un objectif de formation travaillé à travers l'analyse de pratiques. » (P. Perrenoud 2003).

1.3.10 Effets de l'analyse réflexive sur l'enseignant :

A lumière de la littérature sur la réflexivité, nous pouvons dire que l'analyse réflexive a plusieurs effets positifs sur l'enseignant. D'abord, elle pousse l'enseignant à devenir responsable de son action. Cette dernière n'est plus dépendante de la situation de classe, au contraire elle devient « décidée » par l'enseignant. En outre, l'enseignant développera la capacité de rendre compte de son action, ce qui lui facilitera l'analyse et la compréhension de situations nouvelles ou problématiques. Il développera aussi son autonomie et, enfin, il parviendra à théoriser sa pratique ce qui facilitera sa régulation. Tout cela amènera l'enseignant à avancer, à apprendre et à privilégier son développement professionnel.

1.3.11 Conclusion

Le modèle du praticien réflexif est un élément majeur dans la formation des enseignants et dans le processus de professionnalisation du métier d'enseignant. De part ses caractéristiques de réflexion sur/dans l'action et la démarche d'analyse de pratiques à travers laquelle se réalise une analyse réflexive. En étudiant cette dernière, plusieurs concepts ont émergé comme les schèmes d'action, l'habitus ou la conscientisation. En effet, une analyse réflexive suppose « un morcellement » du système d'action, on a mis le terme morcellement entre guillemets parce c'est un barbarisme. Toutefois, ce « morcellement » du système d'action nous fait voir les schèmes d'action, l'habitus et la transformation de la prise de conscience en conscientisation, ce qui sous-entend le passage à l'action.

Section D :

Professionnalisation de l'enseignement

1.4 Section D: Professionnalisation de l'enseignement

Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder et à réfléchir.

Michel FOUCAULT

1.4.1 Introduction

Dans ce chapitre, il sera question de toutes les acceptions et concepts qui gravitent autour de la notion de professionnalisation. Dans un premier temps, nous définirons les deux termes profession/métier afin de lever l'ambiguïté sur le sens de ces mots qui ont tendance à être confondus. Ensuite, nous nous intéresserons à la sociologie des professions parce que c'est dans ces trois grands courants théoriques (Le courant fonctionnaliste ; le courant interactionniste ; les « nouvelles » théories des professions) que la genèse des professions est largement expliquée. Par ailleurs, nous présenterons la notion polysémique de professionnalisation sous toutes ses acceptions en s'attardant sur la notion de professionnalité, souvent utilisée dans le domaine de l'enseignement et le métier d'enseignant. Enfin, nous tenterons de donner une définition de l'enseignant-professionnel en exposant les différents modèles d'enseignants et les différentes conceptions des métiers enseignants. Sans oublier d'évoquer les compétences professionnelles inhérentes à l'enseignant-professionnel.

1.4.2 Métier et professionnalisation de l'enseignement

Le métier :

Le terme métier vient du latin médiéval *misterium* qui signifiait autant office religieux que métier par confusion entre *ministerium* (office) et *mysterium* (mystère) (Petit Robert 2007). Le métier est « un genre d'occupation manuelle mécanique qui exige un apprentissage et qui est utile à la société économique » Cette définition renvoie, selon Osty (2003), « ...À la dextérité de la main et la connaissance des propriétés de la matière ce qui suppose l'acquisition de procédés techniques et des méthodes pour exécuter un ouvrage. Le métier correspond ainsi, à un savoir-faire hautement élaboré et mobilisé pour la réalisation d'une tâche ».

Cependant, le métier n'est pas exclusivement technique. « Avoir du métier » suppose alors une compétence, un savoir-faire identifié, mais aussi une référence à un groupe professionnel (Osty, 2003). « C'est aussi un genre de travail déterminé, reconnu ou toléré

par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence ; c'est aussi une occupation permanente qui possède certaines caractéristiques du métier ; enfin c'est une habileté technique (manuelle ou intellectuelle) que confère l'expérience d'un métier. » (Petit Robert(2017))

Une autre dimension s'ajoute à la définition du métier, celle de la reconnaissance et la spécificité du métier et le rassemblement des personnes exerçant le même métier. C'est ainsi que Tourmen (2007) donne cette définition au métier : « À partir du moment où des acteurs occupant certains postes se regroupent pour définir et défendre leurs rôles, débattent et tentent de stabiliser des savoir-faire spécifiques, encadrent ou cherchent à encadrer l'accès au marché du travail et revendiquent une identité spécifique, se la reconnaissent entre eux ou cherchent à se la faire reconnaître, on peut alors parler de métier. »

La profession :

Selon Le Robert le terme profession a trois significations. Dans la première c'est une « déclaration ouverte, publique (d'une croyance, d'une opinion, d'un comportement) ». La seconde apparue au XVe définit la profession comme une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence », synonymes de métier. Dans cette deuxième signification il n'y a pas de différence entre profession et métier. Enfin, la troisième signification « métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent ».

Nous remarquons que, dans cette dernière signification, le terme métier a été hiérarchisé, ce qui fixe les limites de son sens et, qui donne une autre acception au terme profession. Outre le prestige social dont jouit la profession. La distinction entre métier et profession semble s'articuler, de prime abord, sur manuel-intellectuel. Mais comme nous l'avons vu dans les définitions ci-dessus, le métier peut être intellectuel. La différence est dans la formation et le savoir sur lequel se construit leur apprentissage, et c'est dans la culture anglo-saxonne, particulièrement en sociologie, dans l'étude des professions que la distinction s'opère vraiment. En effet, si dans la langue française « la profession ne se distingue guère du métier » (Bourdoncle, 2000, p. 119). Dans le monde anglo-saxon « les sociologues américains appellent les “ learned professions », celles qui s'apprennent par l'étude parce qu'elles reposent sur un savoir savant qui se professe dans les universités » (Bourdoncle, 2000, p. 120).

1.4.3 Sociologie des professions

Afin d'expliquer la genèse des professions (Dubar et Tripier, 1998) distinguent trois grands courants théoriques : le courant fonctionnaliste ; le courant interactionniste ; les « nouvelles » théories des professions.

L'approche fonctionnaliste :

Dans le courant fonctionnaliste, les professions détiennent un rôle principal dans le fonctionnement et l'organisation des sociétés modernes. Ainsi elles sont décrites par (Chapoulie, 1973, p. 92) comme des « médiations entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles, contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société ». ». Pour Bourdoncle, les travaux fonctionnalistes forment « la tentative la plus “ aboutie ” pour construire la profession comme objet théorique » (Bourdoncle, 1991, p.78).

Selon (Carr-Saunders et Wilson, cités par Dubar & Tripier, 1998, p. 80) « les professions impliquent une technique intellectuelle spécialisée, acquise au moyen d'une formation prolongée et formalisée et permettant de rendre un service efficace à la communauté ». D'une analyse des travaux fonctionnalistes sur les professions, Chapoulie (1973) a distingué les points essentiels qui peuvent définir le « type-idéal » des professions : « Le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés [...] La profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci. Le contrôle est généralement reconnu légalement, et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales. Les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où [...] leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques. Les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes » (Chapoulie, 1973, p. 93). « Si l'on soumet cette description idéal-typique à des vérifications empiriques, aucun métier ne s'approche de ce modèle » (*ibid.*, p. 93). C'est ce qui justifie les critiques dont a fait l'objet cette description des fonctionnalistes de « l'idéal-type » de la profession. Ainsi, H. Peyronie démontre que si on se penche sur le métier d'instituteur « dans notre cas d'enseignant de français » du point de vue des fonctionnalistes, il ne relèverait pas d'une « profession » parce que :

« Ce sont presque toujours des professions salariées qui tournent le dos à l'exercice professionnel libéral.

- Par leurs revenus, par leur prestige et par leur pouvoir les instituteurs n'appartiennent pas « aux fractions supérieures des classes moyennes ».

- Le degré d'autonomie des instituteurs est relativement faible.

- Si ces professions sont bien liées, par essence, au développement des savoirs rationnels, il faut noter que la proximité avec les savoirs nouveaux s'affaiblit proportionnellement avec le monde universitaire « producteur de savoir ». Cela est particulièrement vrai dans le métier d'instituteur, pour lequel la formation académique est traditionnellement de moins haut niveau que pour la profession de professeur.

- Il faut noter enfin que ces savoirs rationnels constituent des objets d'enseignement, mais qu'ils nourrissent peu les manières d'enseigner » (Peyronie, 1998, p. 62-63).

L'approche interactionniste :

Dans la perspective interactionniste, le concept de profession, tel qu'il est défini par les fonctionnalistes, est contesté parce que pour les interactionnistes la transformation d'une activité en profession n'est pas due à la qualité du savoir dispensé et la profession n'occupe aucunement une place primordiale dans l'organisation sociale.

« Contrairement au fonctionnaliste qui privilégie l'enjeu de l'organisation sociale, la posture interactionniste valorise les professions (métiers, emplois) comme des formes d'accomplissement de soi. L'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire. Hughes a plusieurs fois écrit que c'était la personne elle-même qui était la mieux placée pour décrire et analyser son travail. Celui-ci s'inscrit dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait » (Dubar & Tripier, 1998, p. 95).

L'optique interactionniste sur la profession s'appuie sur ces quatre axes :

« 1. Les groupes professionnels (occupational groups) sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;

2. La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie (turning points) ;

3. Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques (careers) de ses membres, elles-mêmes influencés par les interactions existant entre eux et l'environnement ;
4. Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité de se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur » (*ibid.*, p. 96).

Ainsi donc, cette optique favorise les interactions entre les membres d'une société et la profession n'est plus considérée comme « communauté homogène ». Elle est déterminée comme « un conglomerat de segments en compétition et en restructuration continue » (*ibid.*, p. 106). Dans ce sens la profession est « un monde où règne la concurrence mais où l'important est que les professionnels persuadent le monde extérieur qu'ils partagent les mêmes intérêts » (Tripier, 1998, cité par Maroy & Cattonar, 2002, p. 14).

Les « nouvelles » théories des professions :

A la fin des années 1960 aux Etats-Unis, de nouvelles approches vont apparaître en sociologies des professions. Des approches « plus conflictualistes et politiques vont faire évoluer les théories fonctionnaliste et interactionniste des professions (Maroy & Cattonar, 2002, p. 14). Deux courants plus précisément vont marquer les études sociologiques qui concernent les professions, à savoir Le courant « *marxiste* plutôt centré sur les rapports sociaux de production et le courant *néo-webérien* plus orienté sur les phénomènes de marché». (*Ibid.*, p. 14).

Ces nouvelles approches « mettent en question les justifications morales ou les motivations vocationnelles des professionnels. Elles tendent plutôt à considérer les professions comme des acteurs collectifs du monde économique qui sont parvenus à fermer leur marché du travail et à établir un monopole de contrôle de leurs propres activités de travail » (Dubar & Tripier, 1998, p. 113) ; elles se focalisent plus spécifiquement sur les relations de pouvoir dans les sociétés, et sur les processus historiques.

Si on se réfère à ces approches, les activités professionnelles qui peuvent être considérées comme professions « sont celles qui sont parvenues à monopoliser un segment du marché du travail, à faire reconnaître leur compétence juridique et à légitimer leurs privilèges sociaux » (*ibid.*, p.113).

1.4.4 La professionnalisation : une notion polysémique

Au sens étymologique du terme, « professionnalisation » apparaît dans la langue française en 1946, il provient du verbe « professionnaliser » ; il est adapté de l'anglais *professionalization* (1901) et de *professionalizing* (1907).

Le terme « professionnalisation » est polysémique, le sens diffère d'une part en fonction de son utilisation et selon la finalité qu'il poursuit et de l'enjeu qui en résulte d'autre part. « Il y a consensus lexical mais dissension sémantique. » souligne Wittorski. Par conséquent, il est impératif de nous pencher sur les différentes acceptions qui tournent autour de ce terme et les divers « néologismes encore ignorés des dictionnaires et aux sens encore flottant » (Bourdoncle, 1991, p. 75). De ces néologismes, on se penchera sur les termes de professionnalisation, professionnalisme, professionnisme et de professionnalité.

La notion de professionnalisation :

D'après R. Bourdoncle (2000), dans le champ de l'enseignement, l'utilisation du mot professionnalisation renvoie à des objets différents : l'activité, le groupe, les savoirs, l'individu, la formation.

- « L'activité [...], qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession;
- le groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ;
- les savoirs liés à cette activité, qui connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature et une reformulation en termes de compétences ;
- l'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir, et d'être de son groupe professionnel ;
- la formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes, sa pédagogie, ses

méthodes spécifiques, et ses liens plus forts avec le milieu professionnel » (Bourdoncle, 2000, p. 118).

En sociologie des professions, Dubar et Tripier pensent que la notion de professionnalisation découle des théories fonctionnalistes. Dans cette optique théorique, « au fur et à mesure que l'idéologie libérale du professionnalisme se diffuse dans les sociétés modernes, des groupes professionnels toujours plus nombreux aspirent à se faire reconnaître comme des professions » (Dubar & Tripier, 1998, p. 90). De ce fait, la professionnalisation serait donc un processus de reconnaissance sociale accessible aux activités professionnelles qui « peuvent se référer à des savoirs théoriques » (*ibid.*, p. 91).

Dans les discours relatifs à l'enseignement, le terme professionnalisation désigne toujours un processus. Un processus dont le sens varie en fonction du sens et du contexte dans lequel il est utilisé. R. Bourdoncle, dans sa synthèse de la professionnalisation des enseignants, expose divers sens qui se rapporte à cette notion. « Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession » (Bourdoncle, 1991, p. 75). Dans cette signification la professionnalisation, porte sur « les connaissances et capacités qu'exige la pratique » (*ibid.* p. 75), ce qui se rapporte à la professionnalité. Bourdoncle affirme que dans cette première signification, professionnalisation « peut s'appliquer aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel » (*ibid.* p. 75).

Dans une seconde signification, la professionnalisation désigne « La stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle sociale. La professionnalisation désigne alors ce processus d'amélioration du statut social de l'activité » (*ibid.*, p. 75-76). Dans ce cas le terme « a toujours une dimension collective » (*ibid.*, p. 76).

Dans une troisième signification, en France, professionnalisation désigne « à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent » (*ibid.*, p. 76).

Ainsi, trois processus découlent de la professionnalisation. Ces derniers mènent à trois états appelés : « professionnalité, “ professionnisme ” et professionnalisme » (*ibid.*, p.76).

Professionnalité, « professionnisme » et professionnalisme, (d'après R. Bourdoncle)

professionnalisation	3 PROCESSUS	3 ETATS
	Développement professionnel	Professionnalité
	Professionnalisation : du métier à la profession	Professionnisme
	Socialisation professionnelle	Professionnalisme

Tableau 1 professionnalisation : processus et états

La notion de professionnalité :

Le substantif de genre féminin « professionnalité » n'existe pas dans un dictionnaire usuel de langue française. En effet, « Le mot est trop nouveau et ses sens trop changeants, même pour les dictionnaires spécialisés » (Dadot, M., 1986 – cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 137). C'est le même cas pour un autre mot que nous allons définir (professionnisme). Cette notion vient du terme italien professionalità. « Le vocable professionalità a surtout été massivement utilisé par les syndicats [d'ouvriers] italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975 » *ibid.*, p.138).

Pour Mathey-Pierre et Bourdoncle, la notion de professionnalité est (ambiguë et instable), « Elle est instable, toujours en cours de construction, surgissant de l'acte de travail lui-même ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise » (Trépos J.Y., 1992, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 142). Elle est ambiguë parce qu'elle est liée à différents éléments. Ainsi cette notion « évolue en fonction de l'histoire et des stratégies syndicales du moment. Elle évolue également en fonction des variations de tâches et d'associations d'individus » (Troussier, 1990, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 143). En d'autres termes c'est « une notion instable parce qu'elle veut dire le changement, ambiguë parce qu'elle naît des luttes syndicales italiennes » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 147).

Ainsi pour Bourdoncle, la professionnalité « renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel » (Bourdoncle, 1991, p.76). Barbier emploie ce terme en lui donnant une définition assez proche. Il désigne par professionnalité, « l'ensemble des savoirs, des compétences et des

dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique » (Barbier, 1996, p. 53).

M. Aballéa, donne une autre clarification du concept de professionnalité. Dans une étude sur la professionnalisation du travail social, il « attribue cette professionnalité à un individu et à un groupe, une expertise complexe et composite, encadré par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience » (Aballéa, 1992, p. 41). Autrement dit, une professionnalité est « une expertise spécifique et une déontologie, ou plus globalement un système de références propres garantissant l'efficacité et la finalité sociale de l'activité professionnelle » (*ibid.*, p. 49). Dans ce cas La professionnalité est au cœur de la profession « il n'y a pas de profession sans professionnalité. En revanche, il peut y avoir professionnalité sans profession, c'est-à-dire notamment sans système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession » (*ibid.*, p. 47).

Force est de constater que la notion de professionnalité est polysémique, elle est définie, comme on vient de le voir, par plusieurs auteurs dans différents domaines et dans diverses situations. Cette clarification s'est imposée à nous vu les multiples acceptions que cette notion comporte. Maintenant, nous nous focaliseront sur le sens de la professionnalité dans le champ de l'enseignement.

La professionnalité enseignante est représentée par le modèle de l'enseignant « professionnel, praticien-réfléchi », ce modèle se caractérise « certes par la maîtrise de « savoirs professionnels » divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.) mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation...qui lui permettent de mobiliser ses « savoirs » dans une situation donnée. Et sans doute faudrait-il ajouter les « attitudes » nécessaires au métier, telles que la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la connaissance de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996, p. 15). Au terme de cette définition, on constate que cette notion de professionnalité comporte trois dimensions : une dimension « technique » qui renvoie aux savoirs. Une dimension éthique, qui renvoie aux principes et valeurs. Et une dimension sociale, qui renvoie à la construction de la professionnalité dans la formation et le travail, et à la place de la professionnalité dans les processus de reconnaissance sociale des individus mais également du groupe professionnel. Dans la professionnalité d'un enseignant, ces trois

dimensions peuvent être ainsi représentées : des savoirs professionnels, un habitus professionnel et une éthique professionnelle.

La notion de professionisme :

Ce terme n'existe pas en langue française, toutefois Bourdoncle n'hésite pas à l'utiliser pour éviter l'utilisation du mot « corporatisme ». Dans le monde anglo-saxon on désigne par professionisme « les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective » (Lang). « On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice » (Bourdoncle, 1991, p. 76). Processus de professionnalisation (du métier à la profession). En d'autres termes, « Le statut des professions dans le monde anglo-saxon, et plus généralement un des sens courants, non formalisé, du terme « profession », [...] qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent. Ce prestige tient sans doute moins à la reconnaissance de la qualité intrinsèque de la professionnalité qu'à celle de son utilité sociale, mettant en œuvre des activités réputées nobles, supposant des compétences complexes, difficiles à acquérir, justifiant par là l'existence d'une forme de monopole de l'exercice professionnel » (Lang, 1999, p. 27).

La notion de professionnalisme :

Issu de l'adjectif « professionnel », le terme professionnalisme entre dans la langue française en 1934. Ce substantif admet deux sens : « 1. Caractère professionnel d'une activité. Le professionnalisme dans les sports (opposé à amateurisme). 2. Qualité d'une personne qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté. Faire preuve, manquer de professionnalisme » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 2 035). Legault (2003) définit le terme en disant qu'il « est conçu comme l'idéal professionnel et la valeur professionnelle par excellence qui devrait guider le choix des conduites professionnelles. Il fait ainsi partie de la culture professionnelle telle qu'elle est véhiculée par les instances professionnelles ».

Pour Brisard et Malet (2004, p. 131) les conceptions du professionnalisme sont « le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire

sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. Ces conceptions sont constitutives d'imaginaires sociaux plus ou moins stabilisés, qui s'expriment dans les modes de constitution du groupe occupationnel et ses rapports à l'État, dans l'évolution des curricula de formation et les instructions officielles, dans la nature enfin des dispositifs de formation ». En résumé, on peut donc dire que le mot professionnalisme désigne « l'état de ceux qui manifestent leur adhésion aux normes résultant de cette transformation, telle que le respect des règles collectives, conscience professionnelle, exigence d'efficacité. On pourrait appeler le processus conduisant à cet état la socialisation professionnelle » (Bourdoncle, 1991, p. 76).

On pourrait résumer le sens du terme professionnalisation dans la totalité de ses acceptions en reprenant les termes de R. Bourdoncle (1991) : « la mise en œuvre, dans un processus de développement professionnel individuel et collectif, de connaissances et de capacités spécifiques, la mise en œuvre de stratégies et rhétoriques collectives reposant sur un processus de professionnalisation du métier et l'adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives faisant appel à un processus de socialisation professionnelle individuelle qui le rend «trois fois plus désirable auprès d'un nombre de personnes nettement plus grand». Ou, pour le dire plus simplement, la professionnalisation peut admettre cinq acceptions : premièrement, celle d'un processus qui consiste à transformer le métier en profession. Deuxièmement, un ensemble de stratégies utilisées, par un groupe exerçant une activité, pour promouvoir leur statut social. Troisièmement, un processus visant une plus grande efficacité individuelle et/ou collective par une rationalisation des savoirs et une amélioration des compétences. Quatrièmement, le rapport de l'individu à ses pairs et à sa profession (la socialisation des individus dans leur profession). Finalement, la formation à une activité donnée.

Cela dit, dans le cadre de notre travail, nous retiendrons que c'est la notion de professionnalité qui représente la professionnalisation des enseignants car, d'une part, la professionnalité est un état qui peut caractériser un groupe professionnel (comme les enseignants). D'autre part, comme nous l'avons souligné dans la définition de cette notion, la professionnalité articule trois facettes de l'enseignant : des savoirs professionnels, un habitus professionnel et une éthique professionnelle. Ce qui concorde avec l'objectif de notre travail qui se penche sur la professionnalité de l'enseignant à partir de l'enseignant ce qui veut dire « penser l'enseignement, en partant du travail des enseignants » (Tardif & Lessard, 1999, p. 9). « une perspective « par le bas », c'est-à-dire en allant mener l'enquête sur le

terrain même des pratiques quotidiennes à travers lesquelles se réalise et se reproduit le procès de travail des acteurs scolaires » (*ibid.*, p. 25). Ce qui sous-entend une analyse de pratiques des enseignants et l'objectif d'une analyse de pratique est de former un enseignant-professionnel.

1.4.5 Qu'est-ce qu'un enseignant-professionnel ?

Dans un ouvrage qui s'intitule : Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences? Douze chercheurs se sont penchés sur la question de la formation des enseignants professionnels dans le but ultime d'arriver à former des « professionnels de l'organisation de situation d'apprentissage ». L'enseignant-professionnel y est ainsi défini : « personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui repose sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimé par l'université ou de savoirs explicités issus des pratiques. En d'autres termes c'est le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie ». Cette définition se trouve plus exactement dans le premier chapitre, qui faisait l'objet d'une réflexion de M. Altet sur les « compétences de l'enseignant professionnel » où elle expose quatre modèles d'enseignant :

- « L'enseignant MAGISTER ou MAGE : ce modèle intellectualiste de l'Antiquité considérait l'enseignant comme un Maître, un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent ;
- l'enseignant TECHNICIEN : ce second modèle apparaît avec les Ecoles Normales ; on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominent ;
- l'enseignant INGENIEUR, TECHNOLOGUE : dans ce troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les supports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou de la didactique ;
- l'enseignant PROFESSIONNEL, PRATICIEN-REFLECHI : dans ce quatrième modèle, pour nous, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va et vient entre pratique-théorie-pratique ; l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres

pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type action savoir problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition » (*ibid.* p. 30-31).

Lang(1996), quand à lui, a essayé de regrouper en six pôles, à partir de plusieurs typologies de modèles de professionnels, les différentes conceptions des métiers enseignants :

Le pôle académique :

« Il correspond à un type de professionnalité fondé sur la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension ; l'enseignement secondaire traditionnel en est un exemple caractéristique, ce qui n'exclut pas des versions plus modernistes de cette conception » (Lang, 1996, p. 18).

Le pôle artisanal :

« Il se présente généralement comme une acculturation au métier tel qu'il existe. [...] La formation vise l'instauration d'habitus spécifiques, dispositions développées par la pratique et l'expérience : l'apprentissage imitatif est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts. En effet, remarque Bourdoncle (1994), un capital expérientiel ne se dit pas, il se montre » (*ibid.*, p. 19). Dans ce cas, la professionnalité d'un enseignant serait la copie de celle du modèle qu'il suit en formation.

Le pôle des sciences appliquées et des techniques :

« Cette orientation s'appuie sur la recherche de fondements scientifiques pour l'enseignement et/ou sur des démarches d'analyse du « poste de travail », qui décomposent les activités d'enseignement en fonctions et tâches. Apprendre à enseigner, c'est acquérir des connaissances, des principes et des savoir-faire dérivés de ces études scientifiques et/ou techniques ; ce modèle promeut donc une rationalité instrumentale et tend généralement à privilégier des dispositifs de formation par démonstration, entraînement en situations contrôlées et imitation ou application en classe, sous la supervision d'un tuteur. » (*Ibid.*, p. 19,20)

Le pôle personnaliste :

« Il place l'élève-professeur au centre du procès de formation, car apprendre à enseigner, c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources personnelles. Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner ne s'enseigne pas, c'est une découverte progressive ou l'objet d'une expérience » (*ibid.*, p. 20).

Le pôle de l'acteur social / critique :

« Il combine une vision progressiste de la société et une critique de l'éducation traditionnelle : pour S. Feiman-Nemser, il est porteur à la fois d'une conception optimiste de l'éducation, qui doit contribuer à la formation d'un nouvel ordre social, et d'une condamnation des systèmes éducatifs existants, instruments de maintien des inégalités sociales et politiques ; l'enseignant doit donc être un éducateur et un militant politique, ou plus simplement, “ un citoyen engagé dans la communauté et l'école, (Huberman) ” » (*ibid.*, p. 21).

Le pôle du « professionnel » :

Les caractéristiques distinctives du modèle du professionnel sont regroupées dans les quatre thèmes suivant :

- Le modèle du professionnel centre l'exercice professionnel sur le processus enseigner apprendre.
- Le modèle du professionnel affirme qu'il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel.
- Selon le modèle contemporain du professionnel, l'activité professionnelle articule des logiques multiples.
- Le modèle du professionnel affiche l'ambition d'articuler étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les « savoirs savants » (*ibid.*, p. 23).

Lang (1996) affirme que Le métier d'enseignant, à quelque niveau qu'il se situe est un “ mixte ” (P. 17) Et que chaque pôle est « une orientation qui éclaire les “ facettes ” du métier ». Chaque « facette » pouvant désigner une composante de la professionnalité enseignante, « ainsi le modèle personnaliste nous rappelle qu'apprendre (à enseigner) est une transformation de la personne impliquée dans des interactions et non seulement une “ acquisition ” de connaissances et de compétences ; le pôle “ acteur social ” nous rappelle à la fois que l'enseignant a un mandat social et que l'élève, comme lui-même, s'inscrit dans des réalités sociales ; les pôles “ artisanal ” et “ technicien / sciences appliquées ” mettent en avant les savoirs procéduraux, les savoirs d'expérience, les savoir-faire nécessaires à

l'exercice professionnel ; le pôle " académique " éclaire ce qui distingue l'enseignant des autres acteurs sociaux impliqués dans l'éducation des jeunes ; le pôle " professionnel " est ici une sorte de synthèse de l'ensemble, multipliant les entrées pour agir de façon réfléchie et efficace dans des situations complexes et singulières » (*ibid.*, p.17).

Pour Léopold Paquay et Marie-Cécile Wagner(1996), l'enseignant professionnel est un ensemble de six composants : un artisan capable de réaliser des tâches assignées et d'utiliser des schèmes d'actions contextualisés. Un maître instruit qui maîtrise les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Un technicien ayant la capacité d'utiliser l'ordinateur, internet ou les techniques audiovisuelles. Un acteur social qui s'engage dans des projets collectifs. Une personne dans le sens du développement personnel. Et finalement, un praticien réflexif capable de réfléchir sur sa propre pratique et l'analyser

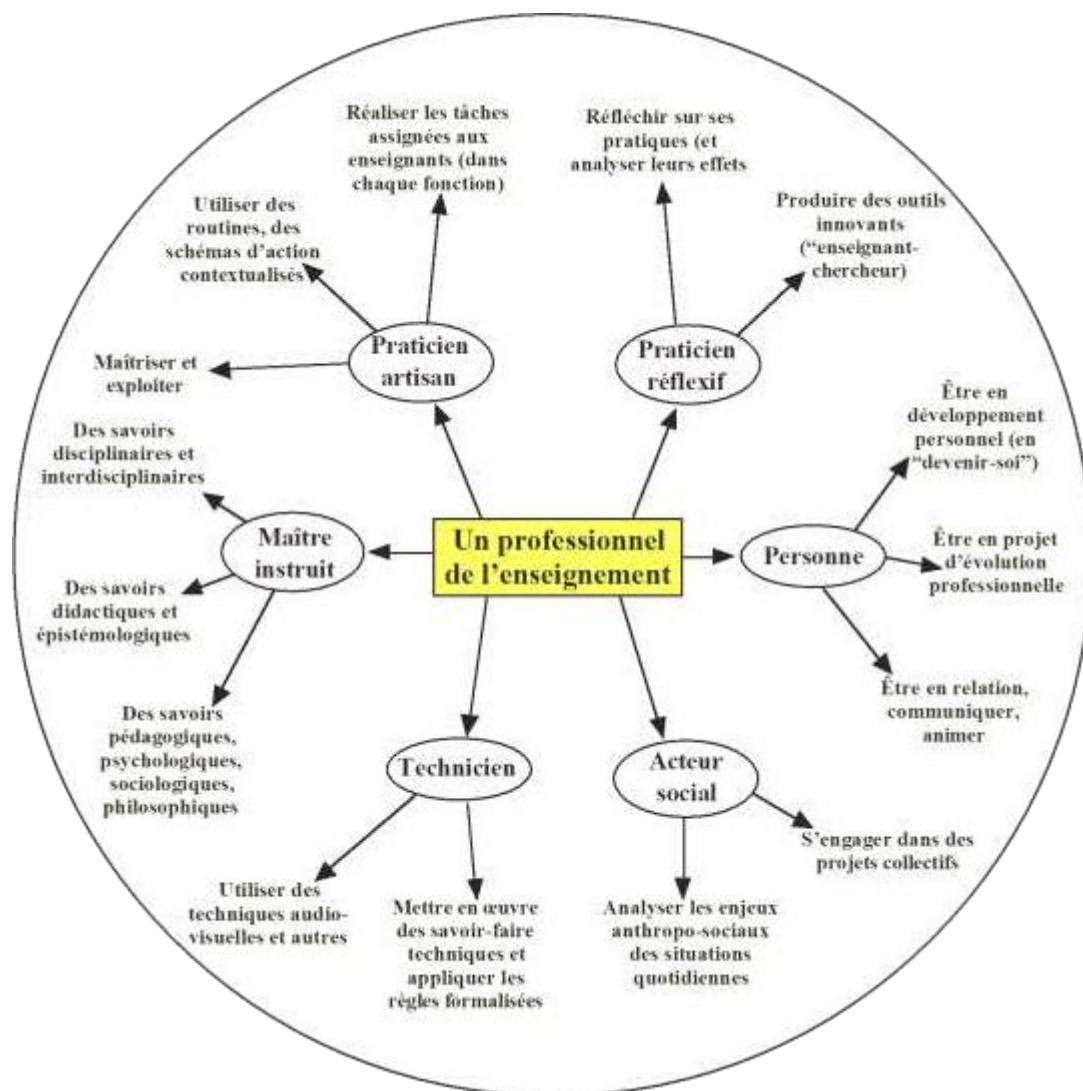


Figure 6: Le modèle d'enseignant réflexif de Paquay et Wagner (1996, p.156)

1.4.6 Les compétences professionnelles de l'enseignant-professionnel :

Les compétences professionnelles englobent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ainsi que « les faire et les être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante » (Altet, 2001). Ce sont les « connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour assurer les tâches et rôles de l'enseignant » Anderson (1986).

Dans une expérimentation faite par Bélair (2001) auprès d'enseignants stagiaires et de formateurs, cinq champs de compétences professionnelles émergent selon lui :

« Les compétences reliées à la vie de classe :

Elles regroupent des tâches relatives à leur gestion, l'organisation de l'horaire et du temps, l'aménagement et utilisation de l'espace, le choix d'activités, l'exploitation de ressources variées, l'ajustement au climat de la classe.

Les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités

Elles englobent des tâches impliquant la communication, la connaissance et l'observation des types de difficultés d'apprentissages et de remédiation possibles, la connaissance et l'observation des styles d'apprentissage, la différenciation de l'enseignement [...].

Les compétences liées aux disciplines enseignées :

Elles exigent une appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline, une capacité d'intégrer ces savoirs savants en des savoirs enseignables à partir des vécus et des savoirs déjà là des élèves, une planification des contenus à enseigner par l'interdisciplinarité, une connaissance approfondie des programmes imposés par le ministère [...].

Les compétences exigées par rapport à la société :

Ainsi, il faudra établir des communications informatives avec les parents par le biais des bulletins et de rencontres ; des discussions aux implications sociales et professionnelles avec les collègues ; des démarches de recherche, d'innovation et de formation continuée en relation avec les centres universitaires.

Les compétences inhérentes à sa personne :

Elles sont les plus importantes de tout le processus. C'est de fait, le savoir-être et le savoir devenir de l'enseignant réflexif sur sa propre action et sur sa démarche. Des actions telles que la recherche de sens, l'appropriation de nouvelles stratégies, l'essai de techniques ou de méthodes différentes, mais la compétence sera démontrée par le questionnement continu et journalier de l'enseignant [...] » (Bélair, 2001, pp. 69-70).

Conclusion partielle

Dans le contexte algérien, si l'on se refait à la définition de la profession des sociologues anglo-saxons, sachant qu'en français il n'y a pas une différenciation claire et précise entre métier et profession, on pourrait dire que l'enseignement est une profession à part entière puisqu'il est passé par le stade de l'universitarisation de sa formation. De ce fait, on pourrait dire qu'il fait partie de ce que les sociologues anglo-saxons appellent les "learned professions".

De prime abord et d'un point de vue général, l'enseignement en Algérie est une profession. Toutefois, ce constat n'est plus évident quand on jette un regard plus approfondi sur la sociologie des professions et ses trois grands courants théoriques exposés précédemment. Du point de vue du courant fonctionnaliste, une profession serait avant tout libérale avec un prestige et un revenu élevé, et suppose une grande autonomie dans l'exercice. Ce qui n'est évidemment pas le cas de l'enseignant algérien. Du point de vue du courant interactionniste, la profession se fonde sur l'auto-organisation et la concurrence entre des groupes d'une même activité, sur le besoin de ces derniers de se faire reconnaître et d'acquiescer un statut protecteur. Ce qui n'est pas aussi le cas des enseignants algériens. Du point de vue des « nouvelles » théories des professions où la profession est considérée comme un secteur du marché du travail dont ses acteurs ont réussi à le monopoliser et à en contrôler l'accès, notre enseignement reste, ici aussi, loin de cette conception de la profession.

C'est à partir de ces explications que nous pouvons affirmer que nous n'adhérons pas au discours qui tend à considérer, comme évidence, l'enseignement en Algérie comme une profession. Ce que nous pouvons affirmer est qu'on pourrait construire une professionnalité de l'enseignant sans avoir à passer par la profession et les exigences qu'elle comporte. En d'autres termes, une « professionnalité sans profession » comme l'a affirmé Aballéa sus-cité « il n'y a pas de profession sans professionnalité...en revanche, il peut y avoir professionnalité sans profession ».

Dans cette conception de la professionnalisation du métier de l'enseignant, nous nous concentrons sur « l'individu » et « la formation à l'activité » qui se professionnaliseraient et non au processus qui mènerait un métier à devenir profession ou au processus qui redorerait le blason de l'enseignant par la valorisation de son statut social, car ces deux derniers sont certes des initiatives louables et souhaitables mais qui nécessiteraient des décisions politiques suivies de grands changements structuraux.

Chapitre deux : Système éducatif algérien et les reformes: Etat des lieux

2. Chapitre deux : Système éducatif algérien et les reformes : Etat des lieux

Si vous saviez ce qu'il a remué de matériaux, ce qu'il a appris de choses diverses pour conquérir la certitude que sa trouvaille est médiocre, vous demeureriez convaincu que ce sont les fausses pistes qui font les grands savants. C'est rarement - dans la biographie comme dans les autres sciences - en cherchant une chose qu'on la trouve ; c'est presque toujours en en cherchant une autre. N'appellez pas cela hasard. Il n'y a pas de hasard en bibliographie. On trouve parce que l'on cherche et quand on cherche avec flair, instinct et intelligence, on prend des notes. Ces notes précieuses se rapprochent à un certain jour d'autres notes et forment un tout lumineux.

Jules Richard

2.1 Introduction

En réponse à des transformations d'ordre politique, économique et social, une réforme du système éducatif algérien est mise en place en 2003 grâce à un programme d'appui de l'UNESCO. Cette réforme¹ s'articule sur quatre champs principaux :

- la refonte de la pédagogie.
- la rénovation des programmes et des manuels scolaires.
- la formation des encadreurs.
- l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Nous avons assisté à un changement de paradigme au niveau des programmes qui étaient auparavant pensés sous forme de référentiel, suivant une logique de pédagogie de projet à une pensée sous forme de curricula² suivant une logique d'approche par compétences. Cette refonte de la pédagogie se caractérise d'une part, par l'application de l'approche par compétences afin de placer l'apprenant au centre de l'apprentissage et de donner à l'enseignant plus d'autonomie. D'autre part, par une nouvelle approche de l'évaluation fondée sur l'approche par compétences. Elle se caractérise par une mise en avant de l'évaluation formative et l'utilisation plus fréquente de l'évaluation, ainsi que la promotion des appréciations qualitatives.

Dans le prolongement de ladite réforme de 2003, une autre réforme a été adoptée pour la rentrée 2015/2016. Une réforme qui, selon les dires de la Ministre de l'éducation nationale,

¹ PARE (Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif) Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie 2006.

² Pluriel de curriculum qui veut dire « un programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée » (Forquin, 1998).

est le fruit d'un travail mené par la commission des programmes qui travaille depuis 2009 sur la révision des programmes de 2003 ce qui fait une durée d'environ 13 ans jusqu'à 2015 alors que "la norme internationale oscille entre 3 et 5 ans" affirme-t-elle. Une réorganisation du système des examens et des rythmes scolaires a été entreprise et de nouveaux programmes ont été élaborés, dits de deuxième génération, et appliqués au niveau de la première et la deuxième année du primaire et au niveau de la première année du cycle moyen.

Nous n'exposerons pas tous les volets que comporte cette nouvelle réforme¹, ce qui nous éloignera de notre sujet. Nous tâcherons seulement, dans un premier temps, de suivre la refonte pédagogique de 2003 à nos jours en précisant comment définit-on l'approche par compétences dans le système éducatif algérien ? Y a-t-il vraiment une continuité et une cohérence entre la refonte pédagogique de 2003 et celle de 2015/2016 ? Et, dans un second temps, de nous pencher sur la formation à la pratique des enseignants de français en pointant les projecteurs sur la période des stages et la manière dont ils se font, en termes de durée, de loi et de programmes.

2.2 L'APC dans le système éducatif algérien

Comme nous venons de le dire, nous n'allons pas définir l'approche par compétences de manière générale, chose qui a été faite précédemment. Nous la définirons tel qu'elle est définie dans les textes officiels du système éducatifs algériens. Dans le référentiel général des programmes, elle est définie dans un premier temps comme suit : « L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. ». Ensuite, pour détailler sa mise en œuvre et mettre en exergue le changement de curseur qui s'opère, c'est-à-dire le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, il est précisé que dans cette approche « l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. Ces situations composant les situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer et de consolider des compétences. La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » **C'est un**

¹ Voir : Circulaire cadre relative à l'année scolaire 2015/2016 et Circulaire cadre relative à l'année scolaire 2017/2018.

savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources »¹. Parmi les caractéristiques de ce nouveau programme, il y a des concepts clés qui organisent la mise en œuvre de cette approche. Les compétences transversales qui sont placées au début du programme et les compétences terminales qui couronnent toute une année de scolarité.

2.2.1 Les compétences transversales

Le fait que l'univers de la connaissance soit très vaste, il suggère forcément une multitude de compétences pour le circonscrire. Des compétences disciplinaires qui ne sont pas reliées entre elles. Une synthèse de ces dernières s'impose afin d'avoir une vue d'ensemble sur les compétences à acquérir et un fil qui tissent les liens entre ces différentes compétences disciplinaires. Concrètement, dans une situation d'enseignement/apprentissage la compétence transversale peut être illustrée selon cet exemple que donne Romainville (1994) « même si résumer un texte en histoire et en français ne sont pas des démarches intellectuelles identiques, il n'en reste pas moins vrai que certaines composantes sont communes aux deux opérations : le repérage des mots liens (donc, parce que, ...), par exemple. Les compétences transversales désignent peut-être alors cette partie du savoir, profondément disciplinaire mais qu'on espère un minimum exportable : les micros expertises communes aux tâches proposées dans les différentes disciplines. »². Dans le système éducatif algérien, la compétence transversale est définie sous plusieurs aspects car c' « est une notion qui n'est cependant pas bien délimitée, et par ce fait critiquée par plus d'un auteur. Tantôt, elle désigne des capacités très générales, comme la capacité d'analyser, de synthétiser, de résoudre des problèmes. Elle se rapproche en cela des opérations cognitives comme on peut les trouver dans des taxonomies telles que celle de Bloom ou de D'Hainaut. Tantôt elle recouvre des compétences très générales, liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, de situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer qu'à travers les disciplines. Tantôt elle recouvre des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes. Tantôt encore, elle recouvre des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations. » (Roegiers 2006).

¹ Référentiel général des programmes.

² Romainville M., A la recherche des compétences transversales,

Pour résumer, en dépit de son utilité et de la dimension de transversalité qu'offre la compétence transversale, elle reste problématique au niveau de son opérationnalisation dans une situation d'enseignement/apprentissage et au niveau de son évaluation (Roegiers 2006). Elle a aussi, d'une certaine manière, ajouté de la confusion dans la compréhension du concept de compétence dont une définition claire et opérationnelle est loin de faire l'unanimité chez les enseignants.

2.2.2 Les compétences terminales

Cette compétence est atteinte ou devrait être acquise vers la fin d'un cycle comme son nom l'indique « terminale ». Ce qui coïncide avec l'évaluation des acquis des élèves. En effet, la compétence terminale « est liée à un domaine structurant d'une discipline donnée. Elle exprime, en termes de savoir agir (maîtriser des ressources, savoir les mobiliser, les intégrer, les transférer), ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline. » ¹. Roegiers dans le PARE ² trouve en cette compétence la synthèse idéale entre « le côté concret que l'on retrouve dans les objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe, que recherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissages induit par cette même pédagogie par objectifs. ». Il présente cinq caractéristiques de cette compétence :

- elle a un caractère complexe (mobilisation de plusieurs ressources S, SF, SE)
- elle doit pouvoir s'exercer de manière concrète ;
- on peut lui associer une famille de situations ;
- elle caractérise un niveau donné de manière précise ;
- elle est évaluable.

Dans les documents d'accompagnement au programme 2016 (CNP), on ne retrouve pas le même enthousiasme pour cette compétence, ou du moins le côté exhaustive qui lui est attribué dans le programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. Effectivement, dans ces documents³ elle « reste, dans sa formulation, trop générale, trop agrégée pour permettre la construction d'unités et de séquences d'apprentissage: elle maintient le sens contenu dans les profils mais reste encore peu opérationnelle du point de

¹ Document d'accompagnement au programme du cycle moyen 2016 (CNP).

² PARE (Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif) Réforme de l'éducation.

³ Les documents d'accompagnement au programme 2016 (CNP).

vue de la mise en œuvre dans la classe ». C'est ainsi qu'il faudrait, pour la rendre opérationnelle, la décomposer en « éléments constitutifs » puisque maintenant « l'ensemble des compétences terminales qui traduisent la compétence globale et le profil doivent, ainsi, être analysées en autant de composantes que requiert leur complexité, en restant dans les limites d'une décomposition raisonnable. ».

2.2.3 La refonte pédagogique

Nous prendrons comme point de départ les régulations qui ont été apportées en 2006 à la réforme de 2003 par une expertise¹ internationale menée et rédigée par X.Roegiers. Dans ce rapport, qui est aussi une apologie de l'approche par compétences puisque c'est ce même auteur qui a rédigé le « livret de vulgarisation de l'approche par compétences » destiné aux enseignants pour accompagner la réforme. Il y a un certain nombre de points qui sont soulevés et qui nécessitent d'être revus. Nous listerons ces points et ensuite nous les exposerons en détail en prenant en compte leur continuité dans le temps jusqu'aux nouvelles réformes adoptées. Premièrement, il s'agit du problème de l'équité qui risquerait de creuser les inégalités dans le système éducatif. Deuxièmement, l'hétérogénéité dans la présentation des programmes. Et finalement, une prise en compte insuffisante des nécessités liées à l'évaluation des acquis (Roegiers 2006).

2.2.3.1 Refonte pédagogique et équité

«L'équité touche plusieurs composantes du système éducatif: l'accès et l'accessibilité; la distribution équitable des ressources de qualité, la distribution équitable des performances; l'équité du curriculum (mêmes compétences et connaissances socles, mais aussi compétences, connaissances et méthodes adaptées à des besoins spécifiques. » (De Ketele 2014). Le problème soulevé par l'expertise de 2006 est celui de la non-prise en compte de l'hétérogénéité du niveau du public visée. L'introduction de « certaines innovations pédagogiques » dans un contexte qui n'est pas celui de tous, avec une surcharge au niveau des programmes qui ne pourrait être suivies par toutes les écoles. Des inégalités alors s'installeront et impacteront l'homogénéité du niveau souhaité. Cette remarque n'est pas

¹ Experts du BIEF (bureau de conseil en éducation, formation, et gestion de projets).

passée inaperçue et a fait l'objet d'une régulation par le ministère de l'éducation en 2007/2008, qui s'est traduite par des allègements des programmes. Mais cela n'a apparemment pas été d'une grande aide pour les enseignants (Z. Hassani 2013).

D'un point de vue théorique, Roegiers pose une question pertinente concernant l'égalité dans la mise en œuvre de la méthode qui consiste à mettre l'élève au centre de l'apprentissage. Il s'interroge sur « qu'est-ce qui nous garantit que mettre les élèves au centre des apprentissages va concerner tous les élèves, et pas seulement quelques bons élèves ? ». Ce questionnement n'a pas eu d'écho dans les futures régulations et refonte entreprises. En revanche, d'après les documents parcourus, il y a certes parmi les principaux axes de la réforme dite de deuxième génération un volet sur l'équité, mais qui ne soulève aucunement cette question théorique. Ce volet a traité principalement en 2015/2016 la question de déscolarisation, le taux d'échec et de déperdition et les disparités inter et intra-wilaya dans les résultats du BAC et BEM. Dans la nouvelle circulaire cadre relative à l'année scolaire 2017/2018, au niveau de l'amélioration des apprentissages, on trouve un volet consacré à l'équité où il est question, premièrement, de généralisation des écoles préparatoires sur le territoire nationale. Deuxièmement, l'élargissement du champ d'enseignement de Tamazight dans les wilayas où cette dernière n'est pas encore enseignée. Troisièmement, essayer d'arriver à obtenir de meilleurs résultats dans les langues étrangères au niveau de certaines wilayas. Quatrièmement, redonner de l'importance au soutien pédagogique pendant les vacances. Cinquièmement et finalement, la formation d'inspecteurs et d'enseignants chargés des classes multi-niveaux.

2.2.3.2 Refonte pédagogique et programme

Roegiers (2006) trouve qu'il y a une « hétérogénéité que l'on rencontre parfois dans la présentation des programmes des différentes disciplines » et une certaine confusion au niveau de certains concepts. Ce qui rend la compréhension des programmes par les enseignants encore plus compliquées, puisque cette compréhension repose sur trois points fondamentaux relatifs à la structure du programme qui doit être (1/simple, 2/claire, 3/ commune à toutes les disciplines) (Roegiers 2006). Ce dernier présente certaines recommandations pour améliorer ces programmes. Il propose de « préciser les profils de sortie », c'est-à-dire l'opérationnalisation des profils présentés en les exposant clairement dans les programmes de chaque année, de préférence dans l'introduction de ces derniers.

Chose qui a été faite en 2006 si nous nous référons au document d'accompagnement au programme. Dans ce même document, il y a une définition claire des concepts (profil de sortie, compétence transversale, compétence disciplinaire, compétence globale, compétence terminale,...etc.) qui constituent les programmes des différentes disciplines, et une présentation cohérente de l'approche curriculaire qui privilégie la relation entre les disciplines pour déboucher sur un projet éducatif commun. Cette approche y¹ est ainsi déroulée :

- des finalités aux profils de sortie de cycles et de paliers ;
- des paliers aux compétences globales ;
- des compétences globales aux compétences terminales ;
- des compétences terminales aux programmes, à partir de la déclinaison des compétences terminales en composantes.

Roegiers suggère aussi, dans le meilleur des cas, de collaborer avec les enseignants pour mettre aux points certaines situations qui accompagnent la formulation de ces concepts. Chose qui n'a pas été réalisée, à notre connaissance, mais qui s'est faite au sujet de l'évaluation qu'on abordera maintenant.

2.2.3.3 Refonte pédagogique et évaluation

Nous n'allons pas parler de tout le processus d'évaluation en vigueur dans le système éducatif algérien, ce qui nécessite à lui seul une étude. Nous aborderons juste les « nouveautés » de cette refonte pédagogique en matière d'évaluation. Roegiers (2006), dans ses recommandations, a mis l'accent sur le concept de critère² auquel il fallait donner un sens commun dans toutes les disciplines. Ainsi que sa limitation à 4 critères et utiliser les « indicateurs » au service des critères. Dans la Circulaire cadre relative à l'année scolaire 2015/2016 cette proposition n'est pas évoquée, on y trouve une annonce de rénovation du dispositif d'évaluation « visant aussi bien les représentations que les pratiques d'évaluation ». C'est dans la Circulaire cadre relative à l'année scolaire 2017/2018 qu'il est

¹ Document d'accompagnement au programme 2016.

² « Le critère est la pierre angulaire de l'évaluation des compétences. Il s'agira de définir des critères et des indicateurs d'évaluation de la compétence terminale (évaluation certificative en référence à la compétence globale et au profil) et ses composantes (évaluations intermédiaires à des fins de contrôle des acquis et de certification de la composante, et à des fins formatives et formatrices). » DAP 2016.

clairement précisé que l'évaluation pédagogique doit être « déployé autour de critères et d'indicateurs ». Par ailleurs, une opération de consultation nationale sur le système d'évaluation pédagogique¹ a été lancée le 20 février 2017. Cette dernière se résume à deux phases, dans la première il est question de remplir un questionnaire national de la part des enseignants du primaire et du moyen dans le but de « recenser et identifier la réalité des pratiques d'évaluation dans le système scolaire ; de valoriser et de renforcer les aspects positifs validés par tous et de repérer les aspects qui nécessitent régulation et correction ; de donner son avis et ses propositions qui peuvent être pris en considération afin d'améliorer et de faire évoluer l'évaluation dans le système scolaire ». L'étude a touché 96% des enseignants du primaire et du moyen (Le soir²29/04/2019). La deuxième phase consiste à rendre public les résultats de cette concertation nationale dans une conférence ouverte à « la participation des partenaires sociaux, des cadres du secteur, des présidents des conférences régionales, des inspecteurs et des enseignants, ainsi que des représentants du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique. ».

¹ Opération de consultation nationale sur le système d'évaluation pédagogique 20 février 2017
<http://www.education.gov.dz/fr/operation-de-consultation-nationale-sur-le-systeme-devaluation-pedagogique/>

² <http://www.lesoirdalgerie.com/articles/2017/04/29/article.php?sid=212963&cid=2>

Chapitre Trois : Système de formation dans les ENS et les réformes: Etat des lieux

3. Chapitre trois : Système de formation dans les ENS algériennes et les réformes

Introduction

3.1 Section 3.A: Stages en formation initiale des enseignants algériens

Nous nous focalisons sur les stages effectués en formation initiale des enseignants dans les ENS sans, cependant, occulter le fait que la majorité des enseignants recrutés par l'éducation nationale ne sont pas des sortants des ENS et ceci pour des raisons quantitatives que nous avons exposées précédemment. En effet, le recrutement par la voie du concours des sortants de l'université reste en vigueur, mais tout porte à croire que nous sommes entrain d'assister au commencement de sa fin puisqu'il y a une volonté affichée des pouvoirs publics d'arriver à former tous les enseignants uniquement dans les ENS dans les plus brefs délais. Ainsi de nouvelles ENS ont ouvert leurs portes et sont passées au nombre de 11.

Selon le rapport d'activité 2014-2015 de l'école normale supérieure de Constantine, le ministère de l'éducation nationale soumet aux ENS un cahier des charges qui détermine un profil précis. Ce cahier des charges, celui soumis pour l'année universitaire 1998/1999, comprend trois volets¹ :

- un volet *académique* : relatif à l'enseignement fondamental des matières de la filière qui s'étend selon le cursus choisi.
- Un volet *psychopédagogique et didactique* : qui prépare l'étudiant au métier d'enseignant avec un volume horaire de 607 heures.
- Un volet *professionnel* : relatif aux stages pratiques s'effectuant dans les établissements scolaires avec un volume horaire de 138 heures.

C'est sur ce troisième volet, appelé ici *professionnel*, que nous nous attarderons. Mais avant cela, nous voudrions parler du nouveau cahier des charges soumis par le ministère de l'éducation nationale aux ENS qui «s'oriente vers une nouvelle optique en relation directe avec les programmes de deuxième génération ». C'est dans un atelier, intitulé *les ENS en Algérie-cahier des charges et plan de formation*, que s'était exprimé un inspecteur du ministère de l'éducation nationale sur ce nouveau cahier des charges. Il résume les compétences que comporte ce cahier des charges en trois dimensions² :

¹ Rapport d'activité ENSC 2014-2015.

² Rapport d'activité ENSC 2014-2015, Atelier 1 : *les ENS en Algérie-cahier des charges et plan de formation*.

- La dimension morale : éthique et déontologie professionnelle.
- La dimension académique : associer l'académique à la pratique.
- La dimension pédagogique : gestion de la classe, organisation de l'espace...

Nous pouvons constater qu'entre le cahier des charges soumis pour l'année universitaire 1998/1999 et celui qui prépare les enseignants aux nouveaux programmes dits de deuxième génération, il y a certains changements. *La dimension morale* ne figurait pas dans le cahier des charges de 1998. Le troisième volet de ce dernier (le volet *professionnel* : relatif aux stages pratiques s'effectuant dans les établissements scolaires avec un volume horaire de 138 heures.) ne fait pas l'objet d'un *volet* à lui tout seul dans le nouveau cahier des charges, il est inclus dans la dimension académique (associer l'académique à la pratique). Ce qui s'est traduit par l'amenuisement du nombre d'heures consacré aux stages pratiques, de 138 heures dans le cahier des charges de 1998 à 90¹ heures dans la formation initiale de nos jours.

3.1.1 Cadre juridique des stages

Les stages pratiques sont régis par un décret exécutif² figurant dans le journal officiel, un décret qui sert à fixer les modalités d'organisation des stages pratiques en milieu professionnel. Il est précisé qu'à chaque année universitaire, il y a un programme des stages fixé par « l'établissement d'enseignement ou de formation supérieurs concerné et l'organisme d'accueil des stagiaires ». Cette convention entre les deux établissements précise les modalités pratiques du déroulement du stage. Dans les articles de ce décret, on peut clairement lire, article 7, que l'encadrement des stagiaires est assuré par des enseignants-chercheurs désignés par l'établissement d'enseignement ou de formation supérieurs, dans notre cas par les ENS. A la fin du stage, une attestation de stage³ signée par le responsable de l'établissement de l'enseignement ou de la formation supérieur et le responsable de l'établissement ou l'administration d'accueil sera remise au stagiaire.

En ce qui concerne les démarches à suivre pour que le stagiaire intègre un établissement scolaire dans lequel il effectuera son stage pratique, il y a une procédure qui se résume comme suit : dans un premier temps, une lettre administrative⁴ est envoyée par l'ENS au directeur de l'éducation de la wilaya concernée. Dans cette lettre, qui est en fait une

¹ Annexe 1

² Décret exécutif n° 13-306 du 24 Chaoual 1434 correspondant au 31 aout 2013 portant organisation de stages pratiques et en milieu professionnel à l'intention des étudiants.

³ Annexe 2

⁴ Annexe 3

demande, l'ENS s'adresse à la direction de l'éducation (organe du ministère de l'éducation nationale) pour permettre aux étudiants d'effectuer un stage pratique dans l'un de ses établissements. Ensuite, au niveau de la direction de l'éducation de la wilaya, c'est le service de l'inspection et de la formation qui se charge de choisir l'établissement et de lui émettre une instruction de recevoir des stagiaires. Sur cette « instruction »¹ figure le nom d'un professeur d'application qui est invité à recevoir et encadrer les stagiaires dont le nom est inscrit. Il est aussi stipulé que le stage se déroulera suivant trois phases :

- a. Une demie journée hebdomadaire (matin ou après-midi) à partir du...
- b. Le stage bloqué s'effectue de...à...
- c. Le stagiaire est soumis au règlement intérieur de l'établissement.

Quant au stagiaire ou à l'enseignant-stagiaire, il sera muni de plusieurs documents en cette période de stage pratique. Une carte de présence² pour la période de stage bloqué, signée par le professeur d'application et l'enseignant tuteur, où on trouve les dates, les horaires et les remarques relatives à cette période. Un cahier de stages³ est mis à la disposition du stagiaire. C'est une sorte d'agenda propre à chaque stagiaire où il rédigera le déroulement de la leçon ou de l'activité et les observations qui en découlent lors de la présentation d'un collègue stagiaire. Le stagiaire dispose aussi d'« une grille d'observation de l'activité en classe »⁴ dans laquelle il notera des remarques sur la pratique du professeur d'application. Cette grille se subdivise en trois parties :

1. Motivation et animation de la classe : représentée sous forme de question sur la manière dont le professeur d'application éveille l'intérêt des élèves et les méthodes qu'il utilise pour cela,...
2. Présentation de la leçon : représentée aussi sous forme de questions sur les méthodes et la manière dont le professeur d'application exploite les moyens didactiques par exemple.
3. Evaluation de l'opération d'apprentissage : sous forme de questions également, sur la manière dont ce professeur d'application évalue les acquis de ses élèves.

A la fin du stage, le stagiaire sera évalué et noté via une fiche d'évaluation⁵, par le professeur d'application, selon les critères d'évaluation suivants : avoir l'attitude d'un

¹ Annexe 4

² Annexe 5

³ Annexe 6

⁴ Annexe 7

⁵ Annexe 8

fonctionnaire de l'état, Maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer, aptitude à l'enseignement, attitude de l'enseignant, prise en compte de la diversité des élèves et évaluation des élèves. Il est indiqué à la fin de cette fiche d'évaluation que le stagiaire sera noté sur 20 avec une NB qui précise que la meilleure note est limitée à 14/20, suivie d'une appréciation générale. Il est à noter que dans certaines fiches d'évaluation du stagiaire, celle de l'ENS de Bouzareah par exemple, il y a un espace réservé à la signature de l'inspecteur de l'éducation ce qui sous-entend son implication dans le stage. En revanche, dans celle de l'ENS de Constantine la fiche d'évaluation du stagiaire sera signée que par le professeur d'application.

L'enseignant stagiaire est tenu aussi, à la fin de la période de stage, de rédiger un rapport de stage dans lequel il racontera son « vécu » et ses remarques sur sa période de stage. Ce rapport dont le nombre de pages ne doit pas être inférieur à 8 et supérieur à 15, doit comporter les renseignements généraux sur l'établissement scolaire, une étude analytique et comparative de la grille d'observation (comparaison des performances du professeur d'application avec les connaissances théoriques de l'enseignant stagiaire) dans le but d'établir un lien entre la théorie et la pratique, une description du « vécu quotidien en classe lors de la présentation des leçons, et finalement résumer l'expérience vécue et donner ses impressions. Ce rapport de stage sera évalué et noté sur 20 à travers une fiche d'évaluation¹ selon les deux critères suivants :

1. Evaluation de la forme (organisation du rapport, mise en page, rédaction du texte).
2. Evaluation du contenu (présentation du contexte, situation observée, bilan critique).

3.1.2 Les étapes du stage pratique

Ce stage constitue le premier contact avec le monde professionnel, il se compose de trois phases : stage d'observation, stage intégré et stage bloqué.

- Le stage d'observation : s'effectue d'Octobre à Novembre, il est considéré comme un moment de prise de contact avec le milieu de l'enseignement, avec les composantes de l'acte pédagogique et l'environnement de la classe. Dans le but de connaître. Ainsi par exemple, de savoir comment élaborer une fiche pédagogique et les activités qui l'accompagnent.

¹ Annexe 9

- Le stage intégré : s'étend de Décembre à Mars, l'enseignant stagiaire est invité à participer graduellement aux activités pédagogiques en classe en se familiarisant avec la discipline et les outils didactiques. Ainsi que l'apprentissage des différentes expériences auxquelles il assistera.
- Le stage bloqué : de Mars à Avril, c'est la phase finale où les stagiaires sont chargés d'animer la classe, à tour de rôle, pendant deux semaines à la place du professeur d'application. L'objectif de cette phase étant de réussir à prendre en charge une classe avec toute la responsabilité qu'elle suppose.

3.1.3 Stages et programmes de français

Le programme de français en formation initiale dans les ENS a subi, au fil du temps, certains changements en termes de modules et de durée des stages. Une commission ¹ chargée d'étudier les enrichissements à apporter aux programmes de français des ENS s'est entendue en 2001, après l'examen des programmes des trois profils (MEF, PEF, PES), sur certains points. Pour les MEF, ceux qu'on appelle aujourd'hui PEF, il a été proposé de limiter les modules à caractère théorique. Ce qui s'est réalisé 14 ans plus tard d'une certaine manière, pour la rentrée de 2015/2016, avec l'introduction d'un nouveau module (analyse de pratiques professionnelles I et II) dans la dernière année de formation. La commission a aussi proposé pour la formation à ce profil d'introduire le stage pratique dès la deuxième année de la formation, chose qui ne s'est pas réalisée jusqu'à présent. Les stages, comme on l'a vu plus haut restent cantonnés dans la dernière année de la formation.

Concernant les profils PEF et PES, dont la dénomination a changé pour les PEF devenu aujourd'hui PEM, la commission s'est accordée sur la confirmation du tronc commun de deux années, déjà en vigueur, c'est-à-dire que les étudiants, à la fin de deux années de tronc commun, seront orientés selon leur dispositions (ceux qui présentent plus de capacité d'assimilation étant orientés vers le profil PES). Ce dispositif de tronc commun n'est plus en vigueur, la sélection du profil de l'enseignant se fait dès l'entrée en formation initiale. La commission fait appel aussi à établir un équilibre entre les modules de formation académique et de formation professionnelle.

Quant aux stages pratiques, la commission dresse un constat qui dépeint l'échec de ces derniers à la préparation du stagiaire au métier d'enseignant. Elle met en cause l'absence de prise en charge par l'inspecteur de la discipline, une absence qui persiste jusqu'à aujourd'hui

¹ Voir : Programme de français ENS de Bouzereah-Alger de 2001.

dans certaines ENS. Comme elle met en cause aussi l'absence d'implication des professeurs de l'ENS dans la prise en charge des stagiaires, elle recommande une institutionnalisation du suivi des stages pratiques par les professeurs des ENS. Cette recommandation a été prise en considération et a pris effet dans le Décret exécutif n° 13-306 de 2013, article 7 pour être plus précis. Par ailleurs, le stage introduit à partir de la troisième année pour les PEF et de la quatrième année pour les PES doit, selon les membres de la commission, commencer tôt dans l'année scolaire. Cela veut dire qu'en cette période, le stage s'étalait sur les deux dernières années de formation des PEF et PES avec des recommandations d'élargir cette période. En plus de ces recommandations qui n'ont pas été prise en considération, la période de stage pratique a vu son volume horaire se réduire à 90 heures, et cela à partir de la dernière année de formation, c'est-à-dire la quatrième année pour les PEM et la cinquième année pour les PES.

Maintenant, nous allons essayer de procéder à une comparaison des programmes des trois profils à travers les modules enseignés. Nous le ferons pour toutes les années de formation de la première année à la cinquième année. En choisissant, afin de ne pas être prolix, juste les années où se sont effectuées des changements. L'année 2018 correspondra, dans les tableaux ci-dessous, aux sortants de la période qui s'étend de 2013 à 2018 parce qu'entre ces années là il n'y eu que d'infimes changements que nous n'oublierons pas de souligner.

1^{ère} année **3.1.3.1 : Récapitulatif des données par palier et par année**

3.1.3.1.1 PEP (MEF)

	2002	2003	2004	2008	2018
	Linguistique	Linguistique	Langue étrangère	Pratiques et techniques de l'oral 1	Pratiques et techniques de l'oral 1
Intitulé des modules	Expression orale	Expression orale	Expression orale	Pratiques et techniques de l'écrit 1	Pratiques et techniques de l'écrit 1
	Grammaire (PSL)	Expression écrite	Expression écrite	Approche textuelle 1	Approche textuelle 1
	Sc.Psychologie s et sociologies	Grammaire PSL	Grammaire PSL	PSL 1	PSL 1
	Technique de lecture	Technique de lecture	Technique de lecture	Phonétique 1	Littérature française 1
	Littérature	Littérature	Littérature	Lecture des textes littéraires 1	Initiation à la linguistique
	Apprentissage	Apprentissage	Phonétique	TICE 1	TICE 1
	Sciences de psychologie de l'enfant	Sciences éducation	Sciences éducation	Atelier d'activités graphiques et de diction 1	Atelier d'activités graphiques et de diction 1
	Education pédagogique	/	Informatique	LVE 1 ou Langue arabe	Langue étrangère 1

Tableau 2 : PEP (MEF) 1^{ère} année
2^{ème} année

	2002	2003	2004	2008	2018
Intitulé	Expression écrite	Expression écrite	Expression écrite	Pratiques et techniques de l'oral 2	Pratiques et techniques de l'oral 2
	Expression orale	Expression orale	Expression orale	Pratiques et techniques de l'écrit 2	Pratiques et techniques de l'écrit 2
	PS Langue	PS Langue	PS Langue	Approche textuelle 2	Approche textuelle 2
	Linguistique	Linguistique	Ling	PSL 2	PSL 2
	Technique de lecture	Technique de lecture	Technique de lecture	Phonétique 2	Phonétique et phonologie
	Littérature	Littérature	Littérature	Lecture des textes littéraires 2	Linguistique contrastive

des modules	Théorie apprentissage	Langue étrangère	Langue étrangère	Théories de l'apprentissage	Littérature française 2
	Psycho. Pédagogie	Psycho. Enfant	Psycho. Enfant	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	TICE 2
	Science de l'éducation	Informatique	Phonétique	Didactique du français 1	Théories de l'apprentissage
	/	/	Informatique	Atelier d'activités graphiques et de diction 2	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
	/	/	/	TICE 2	Didactique du français 1
	/	/	/	/	Langue étrangère 2

Tableau 3 : PEP (MEF) 2^{ème} année
3^{ème} année

Intitulé des modules	2002	2003	2004	2018
	Expression écrite	Expression écrite	Expression écrite	Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit
	Expression orale	Expression orale	Expression orale	Littérature de jeunesse
	Littérature	Littérature	Littérature	PSL
	Linguistique contrastive	Linguistique contrastive	Linguistique contrastive	Psycholinguistique et troubles des langages
	Didactique générale	Didactique générale	Didactique générale	Outils et techniques de gestion de la classe
	Didactique de la discipline	Didactique de la discipline	Didactique de la discipline	Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation
	Législation scolaire	Législation scolaire	Législation scolaire	Législation scolaire
	Psychologie de l'éducation	Psychologie de l'éducation	Psychologie de l'éducation	Analyse de pratiques professionnelles
	Langue étrangère	Langue étrangère	Langue étrangère	Langue étrangère 3
	Informatique	Informatique	Informatique	Stage pratique et rapport de stage
	Stage	Stage	Stage	/

Tableau 4 :PEP (MEF) 3^{ème} année

En première année PEP (MEF), il n y a pas eu de grands changements à part l'introduction des modules informatique et langue étrangère en 2004. Et à partir de 2008 un intérêt affiché pour des modules de formation littéraire. En deuxième année aussi, c'est à peu près la même chose, sauf que l'intégration des modules d'informatique et de la langue

étrangère s'est faite en 2003. Ensuite, de 2008 à 2018 il y a un certain équilibre qui s'affiche entre les modules de formation littéraire et les modules de formation linguistique.

Par contre en 3^{ème} et dernière année de formation il y a certains changements notables. De 2002 à 2004 il n'y a pratiquement aucun changement dans les modules enseignés. Il faudra attendre 2013 pour voir de nouveaux modules comme « outils et techniques de gestion de la classe » et « Etude des programmes, manuels scolaires ». Et il faudra attendre aussi 2018 pour voir un nouveau module qui est l'Analyse de pratiques professionnelles, ainsi qu'un changement au niveau du mémoire de fin d'étude qui a cédé sa place au rapport de stage. Pour résumer, tout au long de ces années de formation citées il y a, d'une part, toujours eu un essai de réaliser un équilibre entre les modules de formation linguistique et les modules de formation littéraire. D'autre part, le primat des modules de formation académique sur les modules de formation professionnelle est flagrant. Excepté à partir de 2013 où l'aspect professionnel regagne un certain intérêt avec l'intégration des modules précités, un intérêt affiché juste dans la dernière année de formation.

3.1.3.1.2 PEM (PEF) :

1^{ère} année

Intitulé des modules	2011	2018
	T. d'expression écrite/orale	Pratique et technique de l'oral 1
	PSL	Pratique et technique de l'écrit 1
	Approche des textes 1	Approche des textes 1
	Lectures des textes littéraires	PSL
	Phonétique	Littérature française 1
	Informatique	Initiation à la linguistique
	Intro. Science de l'éducation	Initiation aux TICE
	Langue arabe	Atelier d'activité graphique et de diction
	/	Langue étrangère 1

Tableau 5 :PEM (PEF) 1^{ère} année

2^{ème} années

	2011	2018
Intitulé des modules	Pratique systématique de la langue (PSL 2)	Pratique et technique de l'oral 2
	Techniques d'expression écrite et orale (TEEO 2)	Pratique et technique de l'écrit 2
	Phonologie	Approche des textes 2
	/	PSL 2
	Introduction à la linguistique	Littérature française 2
	Littérature 1	Phonétique et phonologie
	Etudes des genres 1	Initiation aux TICE 2
	Approches des textes 1	Sociolinguistique
	Psycho. Enfant et adolescent	Psycho. Enfant et adolescent
	Langue arabe	Langue étrangère 1

Tableau 6 : PEM (PEF) 2^{ème} année

3^{ème} année

	2011	2018
Intitulé des modules	Syntaxe 1	Pratique et technique de l'oral et de l'écrit
	Lexico-sémantique	Lexico-sémantique
	Sociolinguistique	Syntaxe
	Linguistique contrastive	Outil et technique de la classe
	Grammaire corrective	Méthodologie de la recherche scientifique
	Sémiologie	Littérature française 3
	Etudes des genres 2	Linguistique contrastive et Grammaire corrective
	Littérature française 2	Didactique 2
	Langue arabe	Analyse de pratiques professionnelles
	Psychopédagogie	Littérature d'expression française
	/	Langue étrangère 3

Tableau 7 : PEM (PEF) 3^{ème} année

Intitulé des modules	2011	2018
	Partie scientifique	
	Syntaxe 2	Sémiologie
	Etudes des genres 3	Littérature de jeunesse
	Littérature maghrébine	
	Littérature 3	
	Partie pédagogique	
	Etude des programmes manuels	Psychopédagogie
	Législation scolaire	Psycholinguistique et troubles des langages
	Stage pratique	Didactique 3
	Mémoire de fin d'étude	Législation scolaire
	Didactique de la discipline	Etude des programmes manuels scolaires et évaluation
	Didactique générale	Outils et technique de classe 2
	Psychologie sociale scolaire	Analyse de pratiques professionnelles 2
	/	Stage pratique et rapport de stage

Tableau 8 : PEM (PEF) 4^{ème} année

Le programme des PEM (PEF) de 2011 à 2018 en première année n'a subi pratiquement aucun changement, à part l'intégration du module « atelier d'activité graphique et de diction ». Idem pour la deuxième année avec l'intégration d'un seul module qui est la « sociolinguistique ». En revanche, en troisième année de nouveaux modules sont affichés. Méthodologie de la recherche scientifique, Didactique 2, Outil et technique de classe en 2013 et analyse de pratiques professionnelles en 2018. Pour la dernière année de formation, les modules se divisent en deux parties : la partie scientifique et la partie pédagogique.

La partie scientifique est passée de 2011 à 2018 de 4 modules à 2 modules qui sont : sémiologie et littérature de jeunesse. La partie pédagogique comporte aussi de nouveaux modules la Psycholinguistique et troubles des langages, Outils et technique de classe 2 en 2013 et Analyse de pratiques professionnelles 2 en 2018. Ainsi qu'un changement au niveau du mémoire de fin d'étude qui a cédé sa place au rapport de stage. Pour récapituler, nous pouvons dire qu'il y a, comme pour les PEP, un essai de réaliser un équilibre entre les modules de formation linguistique et les modules de formation littéraire. Et il y a aussi un

intérêt pour les modules de formation professionnelle, et ceci une année avant la dernière année de formation c'est-à-dire de la troisième année.

3.1.3.1.3 PES :

1^{ère} année

Intitulé des modules	2011	2018
	Pratique systématique de la langue (PSL 1)	Pratique et technique de l'oral 1
	Techniques d'expression écrite et orale (TEEO 1)	Pratique et technique de l'écrit 1
	Phonétique	Approche des textes 1
	Approche des textes 1	PSL 1
	Lecture des textes littéraires	Littérature française 1
	Introduction aux sciences de l'éducation	Initiation à la linguistique
	Langue arabe	TICE 1
	Informatique	Atelier d'activité graphique et de diction
	/	Langue étrangère 1

Tableau 9 : PES 1^{ère} année

2^{ème} années

Intitulé des modules	2011	2018
	Pratique systématique de la langue (PSL 2)	Pratique et technique de l'oral 2
	Techniques d'expression écrite et orale (TEEO 2)	Pratique et technique de l'écrit 2
	Phonologie	Approche des textes 2
	Introduction à la linguistique	PSL 2
	Littérature 1	Littérature française 2
	Etudes des genres 1	Phonétique et phonologie
	Approches des textes 1	Initiation aux TICE 2
	Psycho. Enfant et adolescent	Sociolinguistique
	Langue arabe	Psycho. Enfant et adolescent
	/	Langue étrangère 1

Tableau 10 : PES 2^{ème} années

3^{ème} année

Intitulé des modules	2011	2018
	Syntaxe 1	Pratique et technique de l'oral et de l'écrit
	Lexico-sémantique	Lexico-sémantique
	Sociolinguistique	Syntaxe
	Sociolinguistique	Sémiologie
	Grammaire corrective	Littérature française 3
	Sémiologie	Linguistique appliquée
	Etudes des genres 2	Didactique 2
	Littérature française 2	Intro aux sciences de l'éducation
	Langue arabe	Langue étrangère 3
	Psychopédagogie	/

Tableau 11 : PES 3^{ème} années

4^{ème} année

Intitulé des modules	2011	2018
	Syntaxe 2	Littérature d'expression française
	Linguistique contrastive	Linguistique de l'énonciation
	Psycholinguistique	Méthodologie de la recherche scientifique
	Littérature maghrébine	Littérature de jeunesse
	Lecture critique	Didactique du texte littéraire
	Etude des genres 3	Psycholinguistique et troubles des langages
	Littérature française 3	Outils et techniques de gestion de classe 1
	psychologie sociale et scolaire	Analyse de pratiques professionnelles
	Arabe	Langue étrangère IV

Tableau 12 : PES 4^{ème} années

Intitulé des modules	2011	2018
	Partie scientifique	
	Systèmes grammaticaux	Système grammaticaux
	Littérature comparée	Lecture critique
	Lecture critique	Littérature française IV
	Partie pédagogique	
	Etude des programmes manuels	Psychopédagogie
	Législation scolaire	Didactique IV
	Didactique générale	Législation scolaire
	Didactique de la discipline	Etude des programmes manuels scolaires et évaluation
	Stage pratique	Outils et technique de classe 2
	/	Analyse de pratiques professionnelles 2
	/	Stage pratique et rapport de stage

Tableau 13 : PES 5^{ème} années

La première et la deuxième année des professeurs d'enseignement secondaire est identique à celle des PEM, les changements sont donc les mêmes. C'est à partir de la troisième que s'opère la différence. En cette 3^{ème} année de 2011 à 2018 il n'y eu que deux changements avec l'intégration de deux nouveaux modules (Didactique 2 et Intro aux sciences de l'éducation). Ensuite, en 4^{ème} année, en plus de la quasi-totalité des modules qui a changé, que ce soit littéraire ou linguistique, la dimension professionnelle est elle aussi intégrée à travers deux modules : Outils et techniques de gestion de classe 1 en 2013 et Analyse de pratiques professionnelles en 2018.

La cinquième et dernière année de formation se divise en deux parties : la partie scientifique et la partie pédagogique. Dans la partie scientifique aucun changement ne s'est opéré. Par contre, dans la partie pédagogique a connu de nouveaux modules à savoir : Outils et technique de classe 2 en 2013 et Analyse de pratiques professionnelles 2 en 2018. Ainsi que le stage pratique qui devra désormais être complété par un rapport de stage. Si nous tentons de dire en quelques mots ce qu'on vient de constater, on dira qu'il y a, comme pour les PEM, un essai de réaliser un équilibre entre les modules de formation linguistique et les modules de formation littéraire. Et il y a aussi un intérêt pour les modules de formation

professionnelle, et ceci une année avant la dernière année de formation c'est-à-dire dès la 4^{ème} année.

3.1.4 Conclusion

L'approche par compétences est clairement définie dans le système éducatif algérien, les concepts qui la constituent ont aussi fait l'objet de plusieurs définitions qui se sont affinées et perfectionnées de la réforme de 2003 à la refonte de 2015. Mais cela ne dissipe guère la complexité qui entoure le concept de compétence, encore plus celui de compétence transversale dont l'incompréhension subsiste toujours surtout au niveau de son opérationnalisation. Le concept de compétence terminale a aussi été revu dans son aspect opérationnel.

La refonte pédagogique de 2015 se situe, à certains égards, dans la continuité de la réforme de 2003. Cela veut dire que la cohérence dans la continuité de la réforme ne se voit pas dans tous les volets. Si on prend par exemple le volet de l'équité, la question de « mettre l'élève au centre de l'apprentissage » touche-t-elle tous les élèves ou juste les bons ? Reste toujours sans réponse. Le volet des programmes aussi, dont l'élaboration ne se s'effectue pas en collaboration avec tous les enseignants. En revanche, le volet pédagogique a certes fait l'objet d'une concertation nationale avec un taux de participation de 96%. Mais d'une manière qui ouvre le champ à certaines questions quant à sa mise en œuvre. En effet, comment peut-on prétendre, par exemple, « recenser et identifier la réalité des pratiques d'évaluation dans le système scolaire » via un questionnaire ?

Quant aux stages pratiques des enseignants de français en formation initiale, on a constaté une réduction du volume horaire des stages pratiques, de 138 heures dans le cahier des charges de 1998 à 90 heures dans la formation initiale de nos jours. En ce qui concerne les programmes, on a trouvé qu'il y a, d'une part, toujours eu un essai de réaliser un équilibre entre les modules de formation linguistique et les modules de formation littéraire. D'autre part, le primat des modules de formation académique sur les modules de formation professionnelle. Excepté à partir de 2013 où l'aspect professionnel regagne un certain intérêt avec l'intégration des modules précités, un intérêt affiché juste dans la dernière année de formation pour les PEP. Même chose pour les PEM et les PES avec un intérêt pour les modules de formation professionnelle une année avant la dernière année de formation, c'est-à-dire dès la 3^{ème} année pour les PEM et dès la 4^{ème} année pour les PES.

3.2 Section B : Le projet algéro-français (FSP)

Le contexte FSP

Selon les documents disponibles en ligne sur le FSP nous lisons : Parmi les mesures prises lors de la réforme du système éducatif algérien en 2003, on prévoit, à partir de la rentrée scolaire 2005-2006, l'introduction du français dès la troisième année de l'enseignement primaire. Pour accompagner cette mesure, un projet d'appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français est lancé. Le projet algéro-français (FSP)¹ mis en œuvre par la collaboration de trois ministères, le ministère algérien de l'Education nationale, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, et le ministère français des Affaires étrangères et européennes. Il avait pour personnes ressources les inspecteurs de l'Education Nationale (inspection générale de l'éducation nationale), les enseignants des ENS (les Ecoles normales supérieures) et les enseignants de l'UFC (l'Université de la formation continue). Ce projet, qui a démarré en 2005 mais qui a pris effet réellement en 2008, a consisté en la mobilisation de 45 000 enseignants de l'éducation nationale. Sa mission est de mettre en place un dispositif de formation pour l'ensemble des formateurs de français, une mission conduite par le CIEP² qui prend en charge 18 actions de formation contenues dans trois composantes.

La première composante se consacre au « perfectionnement des formateurs intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants de français ». Elle comporte deux opérations, la première est de développer des compétences en ingénierie de formation. La deuxième est de renforcer des compétences en didactique de l'apprentissage du français et de l'apprentissage en français dans un milieu plurilingue ; didactique de l'oral, didactique de l'écrit. La deuxième composante consiste en « l'appui à la qualité de la formation initiale dans les écoles normales supérieures ». Cette composante aussi comporte deux opérations à savoir : la révision des cursus de formation des élèves professeurs en tenant compte des nouveaux programmes dans les cycles moyens et secondaires ; Et, le développement de la recherche et de la recherche-action en didactique du français. La troisième et dernière composante se consacre à « l'appui à l'amélioration de la qualité de la formation continue. ». Comme les deux premières composantes, elle contient deux opérations, la première est d'élaborer des cursus de formation continue destinés à être mise en ligne en lien avec les nouveaux programmes dès les cycles primaire, moyen et secondaire. La deuxième est de

¹ Fonds de solidarité prioritaire. <https://www.djazairess.com/fr/infosoir/74640>

² Centre international d'études pédagogiques.

contribuer à la gestion de la documentation et des ressources en didactique du français dans le dispositif de formation continue.

Institution concernée par le FSP :

Selon les documents partagés à propos du FSP et notamment la mallette pédagogique, il est dit que le projet sur Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) s'appuie sur trois institutions algériennes issues du Ministère algérien de l'Education Nationale et du Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique :

- Les Ecoles Normales Supérieures (ENS) pour l'expertise scientifique dont l'ENS de Bouzareah, l'ENS de Constantine et l'ENSET d'Oran ;
- L'Université de la Formation Continue (UFC) pour l'expertise technique ;
- L'Inspection générale pour le transfert des connaissances pédagogiques et didactiques sur le terrain ;
- Le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) et le Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et du développement des technologies de l'Information et de la communication en Education (CNIIPDTICE)

Eléments clé du projet selon « clef » :

- Signature de la convention de financement entre le Ministère algérien des Affaires Etrangères et le Ministère français des Affaires Etrangères : 8 septembre 2007 ;
- Mise en œuvre sur le terrain des premières opérations : mai 2008 ;
- 1800 heures de formation dispensées en France et en Algérie ;
- 60 séminaires de formation mis en place ;
- 2 consortiums d'opérateurs et 2 opérateurs : CIEP, CLA, IUFM de Créteil et IUFM de Montpellier, Id2S, E2ID ;
- 450 bénéficiaires directs ;
- Un noyau dur de 120 personnes-ressources aux compétences renforcées en :
 - Didactique du Français Langue Etrangère ;
 - Formation ouverte et à distance ;
 - Ingénierie de formation ;
 - Recherche.
- Un laboratoire agréé : le LANADIF
- Une plateforme de formation Dokeos : www.ufc.fle.dz ;
- Un colloque international sur la didactique du français en contexte plurilingue : 20, 21, 22 février 2011 ;

- Clôture du projet : mars 2011.

Objectifs et réalisations : 3 composantes

Perfectionnement des formateurs

Les objectifs concernaient le perfectionnement des formateurs de la formation initiale et continue (professeurs des trois écoles nationales supérieures, ENS, de l'Université de la Formation Continue, UFC, et Inspecteurs du Ministère de l'Education Nationale, MEN) en :

- Ingénierie de la formation ;
- Didactique du Français Langue Etrangère, FLE ;
- Sensibilisation à la Formation Ouverte et A Distance, FOAD.

Formation continue

Pour cette composante, il s'agissait de :

- Elaborer les cursus de la formation continue en tenant compte des nouveaux programmes de français. Une véritable ingénierie de la formation continue a été mise en place, il en résulte un catalogue pour la formation des enseignants de français ;
- Contribuer à la mise en place du dispositif FOAD au service des 45 000 enseignants de français déjà en poste dans les établissements scolaires en s'appuyant sur le tutorat en ligne et la « mallette Clefle» et la plateforme DOKEOS www.ufc.fle.dz, gérée par une cellule technique UFC et CNIIPDTICE ;
- Contribuer à la gestion de la documentation et des ressources didactiques du français dans le dispositif de formation continue et organiser les ressources numériques produites dans le cadre du projet. Des ressources identifiées par les experts du CNDP, de l'ENSET et de l'UFC sont en ligne sur la plateforme www.ufc.fle.dz.

Formation initiale (ENS)

Les objectifs concernaient la formation initiale :

- La révision des curricula de formation et leur adoption officielle par des départements de français des ENS harmonisent la formation initiale des enseignants de français en Algérie et la formation continue des équipes enseignantes des ENS ;

- Création d'un laboratoire de recherche en didactique du FLE en milieu plurilingue ;
- Organisation d'un colloque international ;
- Contribuer à la mise en place d'un dispositif FOAD au sein des ENS pour les 1900 élèves-professeurs des départements de français en s'appuyant sur le tutorat en ligne et la « Mallette CléFle» et la plateforme Dokeos www.ufc.fle.dz, gérée par une cellule technique UFC et CNIIPDTICE.

3.3 Section C : Les Ecoles Nationales Supérieures (Alger/Oran/Constantine)

3.3.1 École Normale Supérieure de Constantine

L'École Normale Supérieure de Constantine est passée d'un statut d'établissement public à caractère administratif (EPA) à un statut d'Établissement Public Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP) et ce conformément au Décret exécutif N° 08-212 du 14 Juillet 2008. Parmi, les textes réglementaires¹ les plus importants régissant L'Ecole Normale Supérieure de Constantine depuis 2005, dans ses activités administratives, pédagogiques et scientifiques, figurent :

- Le Décret exécutif N° 05-500 du 29 Décembre 2005 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'école hors université qui vient remplacer le Décret N° 81-245 du 05 Septembre 1981 portant statut type des Écoles Normales Supérieures (ENS),
- L'Arrêté interministériel du 17 Septembre 2007, fixant l'organisation administrative de l'école hors université et la nature et l'organisation de ses services techniques,
- Le Décret exécutif N° 08-212 du 14 Juillet 2008, portant transformation de l'école normale supérieure en lettres et sciences humaines en École Normale Supérieure de Constantine, L'Arrêté interministériel (Ministère des Finances, MESRS, SGG) du 12 Août 2009 précisant la classification de l'École hors université et les conditions d'accès aux postes supérieurs,

¹ <http://www.ensc.dz/index.php/en/component/content/category/80-ens-constantine>

3.3.2 École Normale Supérieure d'Enseignement Polytechnique

Créée en **1970**, par Ordonnance N° 70-85 du 01 décembre 1970 sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, fruit d'une collaboration entre l'Algérie et l'UNESCO, l'ENSEP (*École Normale Supérieure d'Enseignement Polytechnique*) d'Oran a la vocation de former les professeurs qualifiés de l'Enseignement Secondaire Technique.

Devenue en **1984**, ENSET d'Oran ¹ (*École Normale Supérieure d'Enseignement Technique*) conformément au Décret N° 84-205 du 18 Août 1984, l'École a connu une modification tout dernièrement en devenant École Normale Supérieure d'Enseignement Technologique d'Oran conformément au Décret exécutif N° 08-210 du 14 juillet 2008

¹ <http://www.enp-oran.dz/lecole/historique-de-lecole/>

3.3.3 Ecole Normale Supérieure Bouzareah Alger

L'E.N.S.L.S.H¹ d'Alger a été créée par décret exécutif N° 84-206 du 18 Août 1984. En l'absence d'infrastructure pédagogique, l'école n'a pu s'acquitter des mesures qui lui étaient dévolues qu'à partir de 1991.

Ainsi, de 1991 à 1998, l'école a assuré la formation des étudiants de toutes les filières dans des locaux sis à l'annexe de l'université d'Alger (le Caroubier).

Depuis septembre 1998, l'E.N.S.L.S.H exerce toutes ses activités dans les locaux de l'ex-Institut de Technologie de l'Education de Bouzareah

Département de français :

Nous lisons sur le site de l'école, fiche du département de français que son objectif est de faire acquérir aux futurs enseignants des connaissances et un savoir faire et ce se décline comme suit :

Connaissances :

L'étude de la littérature ne porte pas seulement sur le champ littéraire français mais elle prend également en charge l'émergence d'une littérature francophone en Algérie et au Tiers-Monde. Elle vise à développer une lecture critique des textes et à comprendre les œuvres dans leurs contextes culturels, esthétiques, idéologiques.

L'étude de la linguistique aborde les conceptions théoriques de l'analyse de la langue depuis le structuralisme jusqu'à la pragmatique en passant par la sociolinguistique et elle prend en charge les différents niveaux d'analyse : syntaxe, lexicale, phonétique, sémiologie, etc. Son objectif est de faire acquérir aux étudiants les différentes méthodes d'analyse de la langue y compris en milieu plurilingue (linguistique contrastive).

L'étude des sciences du langage vise à faire acquérir aux étudiants les connaissances en psychologie nécessaire pour la prise en main de la classe et l'établissement d'une relation pédagogique avec les élèves susceptibles de favoriser la transmission du savoir.

Savoir faire :

Les enseignements en didactique proposent des contenus en matière de méthodologie et de méthodes de FLE (français langue étrangère) mais également des outils de travail directement liés à la pratique actuelle de l'enseignement/apprentissage du français dans le moyen et le secondaire.

¹ <http://www.ensb.dz/spip.php?article1>

Parallèlement à ces enseignements, des stages pratiques sont organisés en collaboration avec le Ministère de l'éducation. Ces stages permettent aux futurs enseignants formés par le département de mettre en pratique les connaissances acquises et de se familiariser avec la réalité du terrain. »



Figure 7 : capture d'image du site de l'école

Conclusion de la première partie

La professionnalisation de l'enseignement, comme nous l'avons précisé, est un mouvement qui se présente sous plusieurs aspects. Elle varie d'un pays à l'autre et est adoptée selon les besoins du contexte. Au Québec par exemple, la professionnalisation a conduit à un changement total dans la formation à l'enseignement. Par contre, en Finlande, elle a contribué à changer le statut professionnel de l'enseignant sans toucher à sa formation (Morales, 2012). La voie que nous souhaitons emprunter, en formation initiale des enseignants de français, est celle d'une professionnalisation par la formation.

Former l'enseignant de français à la discipline, ayant comme objectif principal la maîtrise de la langue en s'appuyant sur un mode d'apprentissage imitatif, ne suffit plus. La formation à ce métier exige une vision plus large des processus à mettre en œuvre et des compétences à installer chez l'enseignant en formation. Le processus d'alternance, intégrative plus précisément, est l'une des pistes à privilégier car il constitue le lien qui relie les savoirs théoriques à la pratique. C'est ce qui permet l'articulation *pratique-théorie-pratique* qui veut dire d'une part, passer « de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schèmes d'action ». Et d'autre part, aller « de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l'épreuve des concepts préalables. » (Altet, 2010). L'analyse réflexive aussi est une pierre angulaire de la professionnalisation de l'enseignant, car elle suppose une prise de conscience, ensuite remise en question de sa pratique, de son savoir et de ses compétences. L'enseignant se construit ainsi une démarche à travers laquelle il analyse sa pratique.

C'est à travers, donc, ces concepts qui gravitent autour de la professionnalité de l'enseignant que nous entendons la professionnalisation de l'enseignement de la formation par la formation. C'est-à-dire, professionnaliser la formation des enseignants à travers le processus d'alternance. Et professionnaliser l'enseignant à travers le retour réflexif.

« La méthode d'enquête est un outil souple de recueil de données qui vise une mise au jour des contenus de pensée mais également une analyse de l'activité mentale. Lorsqu'elle est utilisée de manière raisonnée, elle s'avère très pertinente » Edith Salès-Wuillemin

II. Partie deux : Méthode d'enquête¹ (questionner le terrain)

¹ L'enquête est une « méthode interrogative » (Matalon, 1992). Comme pour Salès-Wuillemin, E, pour nous « Elle permet de mesurer la perception que les individus ont des objets sociaux. L'enquêteur provoque la situation et met les sujets en situation de verbalisation de leurs points de vue, comportements et connaissances. L'enquêteur se trouve ainsi dans un apparent paradoxe parce qu'il tente d'obtenir des réponses spontanées en réponse à un questionnement planifié. » <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00903244/document> (consulté le 03 avril 2016)

Chapitre Un : le Questionnaire

1. Chapitre un : le Questionnaire

Introduction

Techniques et leurs utilisations lors de notre étude :

Dans le cadre de ce travail nous tentons d'approcher le plus possible la réalité du terrain. Pour lors, avons-nous opté pour la triangulation des outils méthodologiques. Questionnaire pour interroger les représentations et ce qui est pensé, entretiens pour le discours et ce qui est dit et surtout dit en plus du questionnaire, analyse des situations via l'observation pour voir ce qui se fait en termes de pratiques réelles.

Le questionnaire :

La méthode de collecte de l'enquête par questionnaire, méthode quantitative permettant des inférences statistiques a suivi deux modes d'administration essentiels, le mode d'administration face -à -face avec les enquêtés d'Oran, et administré pour ceux de l'ENS de Constantine et celle d'Alger.

Notons aussi que dans notre souci de reproduire les mêmes caractéristiques entre l'échantillon et la population parente, nous avons opté pour un sondage par quotas.

En effet, l'univers de l'enquête¹, et ce dans un souci de démarche déductive, est constitué de 33 enseignants stagiaires de chaque institution choisis de manière aléatoire parmi la liste des concernés par le stage ayant répondu à toutes les questions, le tout est un échantillon de 99 répondants.

Pour des *quotas représentatifs*, Notre critères utilisé est les données géographiques. Nous avons pris la totalité du nombre inférieur des stagiaires entre les trois ENS. De ce fait, 33 sortants de l'ENS d'Oran ont dicté le nombre de notre quota seuil.

Les questionnaires eux, construits sur le même modèle, nous permettent de comparer les réponses émanant des trois ENS.

Préparation du Questionnaire et Items et Formes prise par notre " Questionnaire" lors de notre recherche

D'abord nous avons cerné notre projet du questionnaire, où il a été question de poser les questions principales par rapport à l'objet de l'enquête, ceci clairement établit nous sommes passés au pré-test l'année 2012. Il a s'agit d'une phase fondamentale, qui consista à mettre à l'épreuve le questionnaire par rapport à 33 personnes ayant trait au monde de l'éducation (inspecteurs/maitre d'application/enseignants/directeurs d'établissements) et le monde de l'enseignement supérieur (enseignants chercheurs/formateurs et stagiaires futurs enseignants) autrement dit à le tester. Ceci nous a permis de revoir la formulation de certaines de nos questions (point développé dans la partie enquête).

¹ Ghiglione, R. (1987). Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod

Afin de rendre compte de manière plus rigoureuse et structurée des résultats issus des 106 items du questionnaire, nous avons procédé à une classification thématique des résultats selon les grandes dimensions de la professionnalisation :

Thématique	Histogrammes associés	Tendance majoritaire	Hypothèse concernée
Formation disciplinaire vs pédagogique	H1-H4, H15-H17, H52	Moyenne à faible	H1, H2
Lien théorie/pratique	H5, H7, H48-H50, H103-H104	Faible à absente	H2, H4
Réflexivité et analyse de pratiques	H18, H67-H73, H95-H97	Faible, sauf discussion entre pairs	H2
Encadrement et accompagnement (tuteurs)	H29-H35, H63-H66, H78-H81	Très insuffisant	H1, H3
Évaluation et finalité du stage	H25, H32, H93-H106	Contradictoire : stage perçu comme utile mais mal organisé	H3, H4

Tableau 14 ; Synthèse thématique transversale et tableau analytique

Ces regroupements permettent une analyse transversale qui dépasse la lecture linéaire histogramme par histogramme, en mettant en lumière les tensions internes du dispositif : entre intention de professionnalisation et pratiques effectives très insuffisamment articulées, notamment dans l'encadrement réflexif, l'alternance, et la mobilisation du terrain comme espace de construction identitaire.

Mise en évidence de paradoxes structurels

Une lecture transversale fait apparaître plusieurs paradoxes structurels :

- Les stagiaires affirment, dans les histogrammes H46 et H101, que le stage est primordial pour apprendre le métier, mais dénoncent massivement un défaut d'organisation, de clarté de mission (H25, H45), et un manque de soutien durant l'activité (H91-H92).
- La réflexivité est théoriquement valorisée par les textes (voir Référentiel de compétences), mais elle est très peu encouragée par les formateurs ENS et maîtres d'application (H67 à H70, H95-H97).
- Le lien théorie/pratique est perçu comme indispensable (H104), mais quasiment jamais effectif (H103).

Ces contradictions confirment nos hypothèses de départ et justifient la nécessité d'une refondation du dispositif stage dans les ENS.

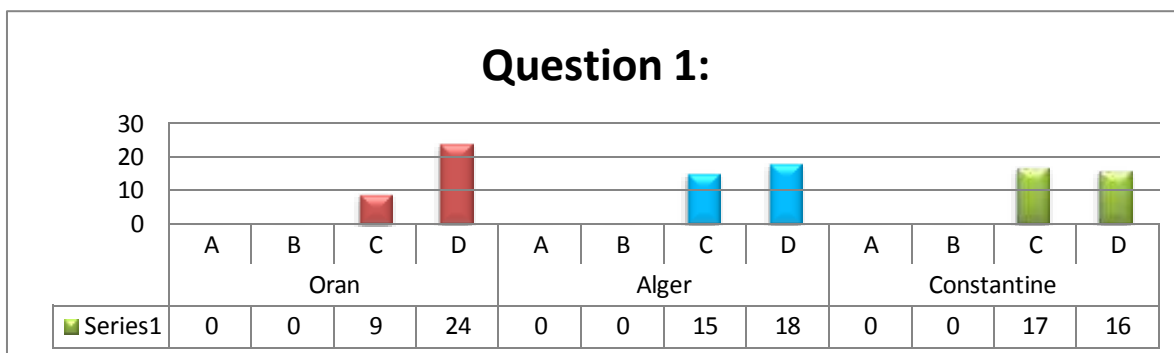
Préfiguration de l'expérimentation à venir

Les résultats de ce chapitre ont été décisifs dans la construction de notre expérimentation (Partie III), en ce qu'ils ont permis d'identifier trois leviers à activer pour rendre les stages véritablement professionnalisants :

1. La reconstruction d'un cadre collaboratif entre ENS et établissements d'application (co-encadrement).
2. L'introduction d'un dispositif réflexif structuré, basé sur l'analyse des pratiques (vidéo, autoconfrontation, carnet de bord).
3. Une valorisation claire du rôle des tuteurs, à travers des outils partagés, des réunions tripartites régulières, et des objectifs coconstruits.

Ainsi, la transition vers la partie expérimentale est naturelle et justifiée par l'analyse des représentations recueillies ici. Il s'agit moins de réformer marginalement que de repenser le stage comme espace de transformation identitaire, à la lumière des concepts de communauté de pratique (Wenger, 2002) et de praticien réflexif (Schön, 1983).

1.1 Sous chapitre un : questionnaire pour stagiaires futurs enseignants



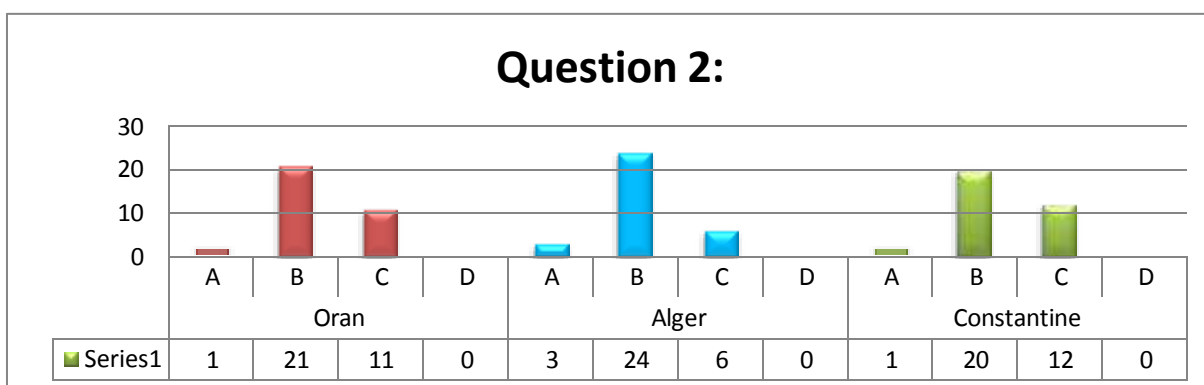
Histogramme n° 1 : En termes de modules, votre formation initiale à propos du savoir à enseigner est suffisante

Question posée : En termes de modules, votre formation initiale à propos du savoir à enseigner est suffisante (nous entendons par savoir à enseigner, le savoir académique à dispenser aux élèves)

Commentaire :

- Nous constatons que sur l'ensemble des villes (Alger, Oran, Constantine) situées dans notre histogramme au niveau de l'axe des abscisses les réponses varient entre les critères de satisfaction C et D c'est-à-dire entre « plutôt satisfait » et « tout à fait satisfait ».

- Cependant un nombre important de stagiaires a répondu par sa satisfaction totale, comparé au nombre réduit des autres villes. Ce qui nous pousse à déduire que la qualité de la formation dispensée au niveau de l'institution de l'ENS est satisfaisante.



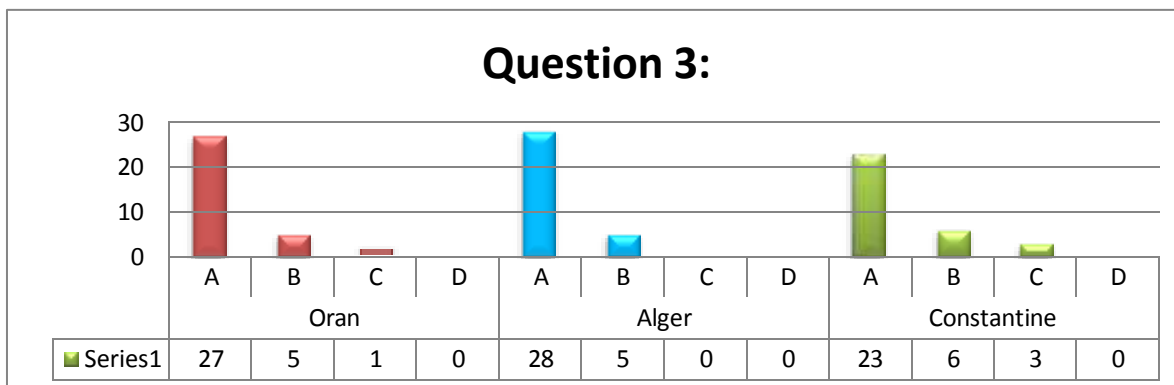
Histogramme n° 2 : En termes de modules, votre formation initiale à propos du savoir POUR enseigner est suffisante

Question posée : En termes de modules, votre formation initiale à propos du savoir POUR enseigner est suffisante (nous entendons par pour enseigner, le savoir nécessaire pour dispenser le savoir à enseigner.. théories d'apprentissages, pédagogie, didactique etc.)

Commentaire :

-On constate tout d'abord que sur les trois villes il n'y a pas de satisfaction absolue, En revanche les autres évaluations varient entre A, B et C avec une valeur importante des stagiaires plutôt insatisfaits.

-Cela démontre que les stagiaires ont trouvé des lacunes en termes de la suffisance des modules pour enseigner



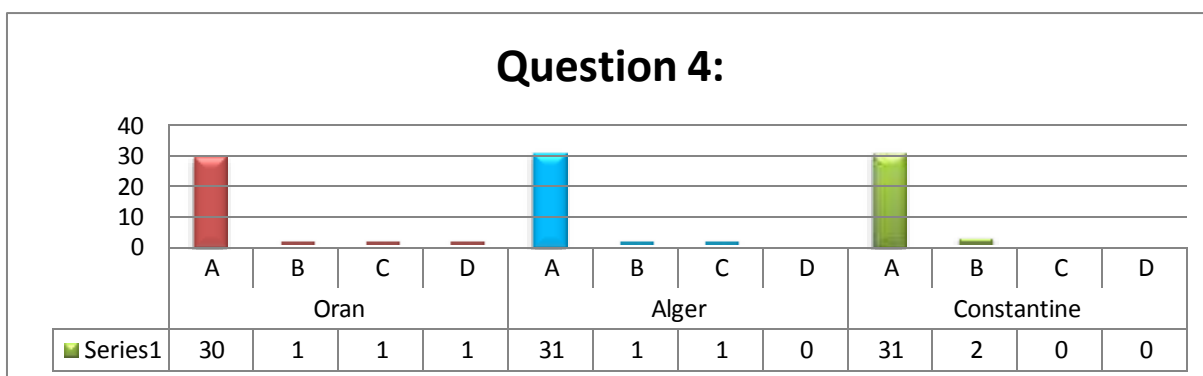
Histogramme n° 3: En terme de modules, votre formation initiale à propos du savoir SUR enseigner est suffisante

Question posée : En terme de modules, votre formation initiale à propos du savoir SUR enseigner est suffisante (nous entendons par savoir Sur enseigner, le savoir construit en formation par une analyse de vrais cas et situations de classes en formation initiale).

Commentaire :

- Nous remarquons que dans l'histogramme 3, dans l'ensemble des villes concernées, il n'y a pas de réponse sur la satisfaction totale par contre les autres appréciations varient entre le A, le B et le C pour Oran et Constantine contrairement à Alger où le mot satisfaction ne se fait pas entendre.

- Nous arrivons à la déduction très rapidement que les stagiaires manquent de pratique réelle d'enseignement et trouvent que leur formation ne se focalise pas sur l'aspect pratique des enseignements et ce à partir de la question posée.



Histogramme n° 4: En termes de modules, votre formation initiale à propos du savoir PAR enseigner est suffisante

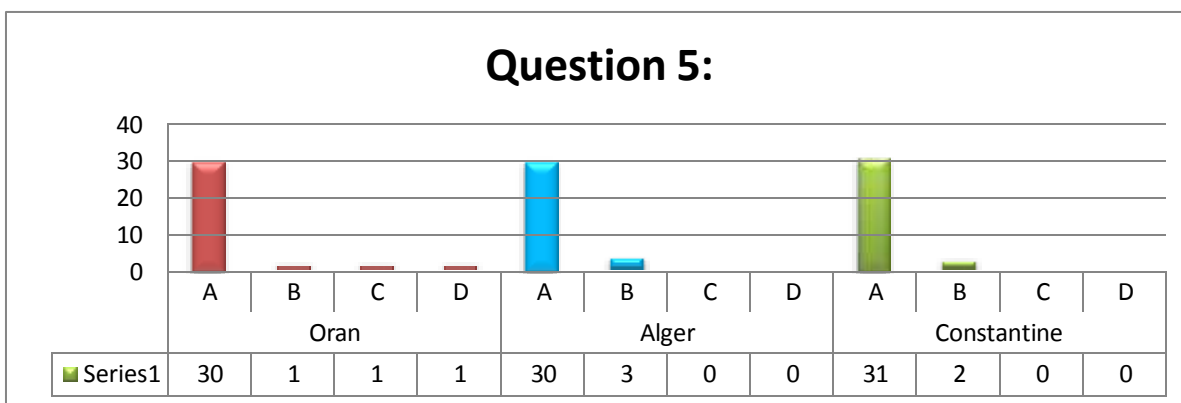
Question posée :

En terme de modules, votre formation initiale à propos du savoir PAR enseigner est suffisante (nous entendons par savoir Par enseigner, le savoir construit en alternance entre exercice du métier-observation-analyse –réflexivité-décisions motivées).

Commentaire :

-On remarque que dans les trois villes le taux d'insatisfaction est très élevé par rapport aux autres. En effet, il dépasse les 30 personnes. De plus, nous constatons que les stagiaires n'ont pas du tout montré leur satisfaction.

-De cette étude on en déduit que les stagiaires n'ont pas été formés comme il se doit dans ce côté là.



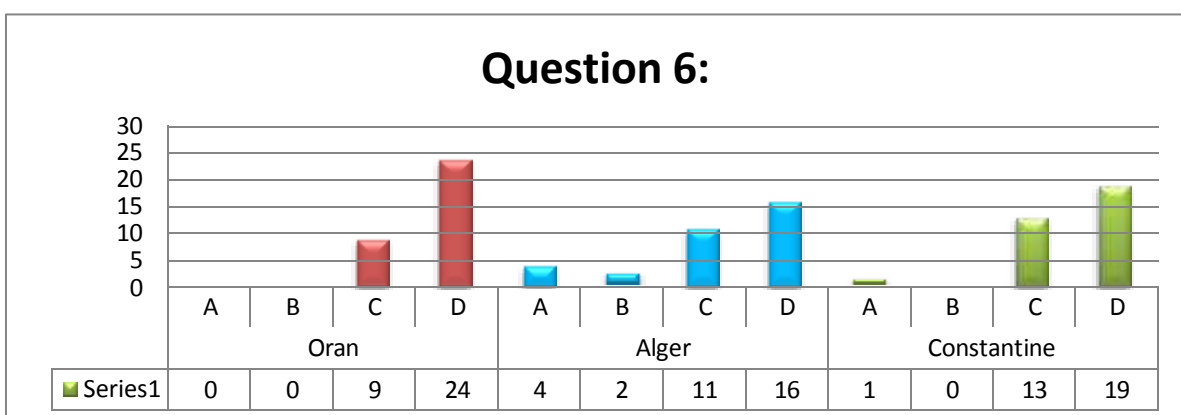
Histogramme n° 5: La place de la réalité du terrain et la pratique réelle de classes dans vos programmes par rapport au temps consacré à la formation théorique à l'ENS est Importante.

Question posée : La place de la réalité du terrain et la pratique réelle de classes dans vos programmes par rapport au temps consacré à la formation théorique à l'ENS est Importante .Il vous permet d'avoir le recul nécessaire sur la pratique de classe

Commentaire :

-Nous remarquons qu'il y a une importante insatisfaction dans les trois villes concernées avec une absence absolue de la satisfaction totale dans Alger et Constantine.

-Donc dans les trois villes les stagiaires n'ont pas eu l'occasion de bien pratiquer la partie théorique de leur formation.



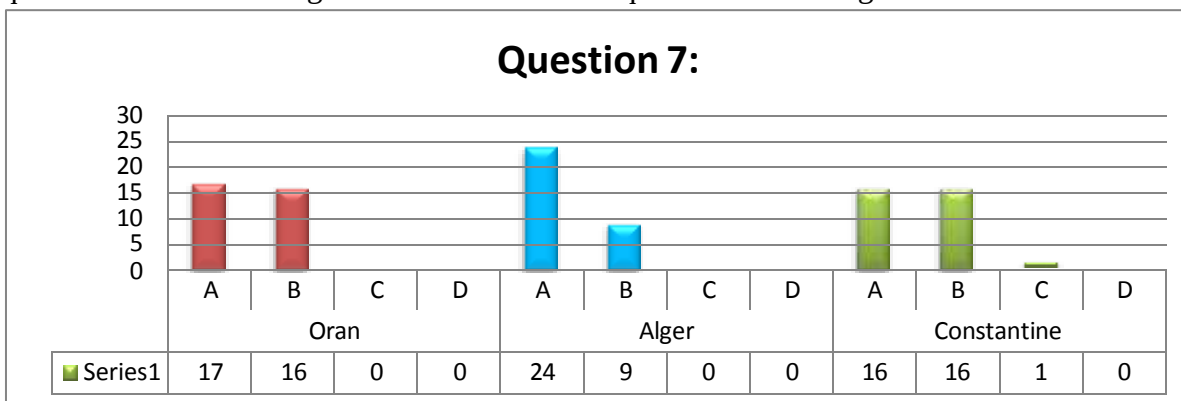
Histogramme n° 6: Travaux en équipe sur une problématique de terrain.

Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

1. Travaux en équipe sur une problématique de terrain

Commentaire :

Nous constatons dans cet histogramme (6) qu'il est dénoté d'insatisfaction (A) pour la ville d'Oran et qu'il y a une légère insatisfaction pour les autres villes. Ensuite nous voyons que la marge de satisfaction la plus élevée est située à l'Ouest, Oran. Ce qui nous amène à déduire que la formation enseignante est de meilleure qualité dans la région de l'Ouest : Oran.



Histogramme n° 7 : Observation et analyse en vue de résolution de problèmes de pratiques réelles de classes.

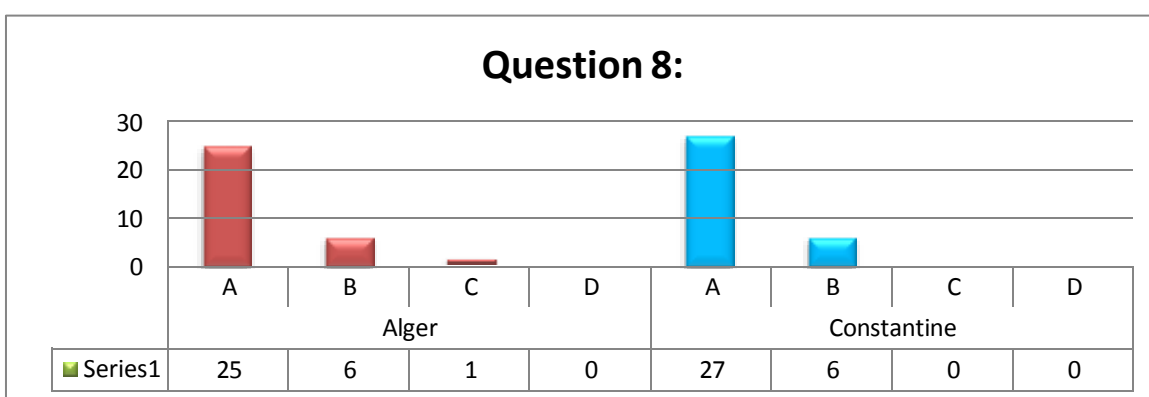
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

2. Observation et analyse en vue de résolution de problèmes de pratiques réelles de classes

Commentaire :

-On voit que la présence de l'insatisfaction est majoritaire dans les trois villes avec une absence quasi-totale de satisfaction.

-Ainsi, on en déduit que la formation initiale au niveau de l'ENS n'est pas suffisante en termes d'observation et analyse en vue de résolution de problèmes de pratiques réelles de classes



Histogramme n° 8: Production et construction de fiches pédagogiques.

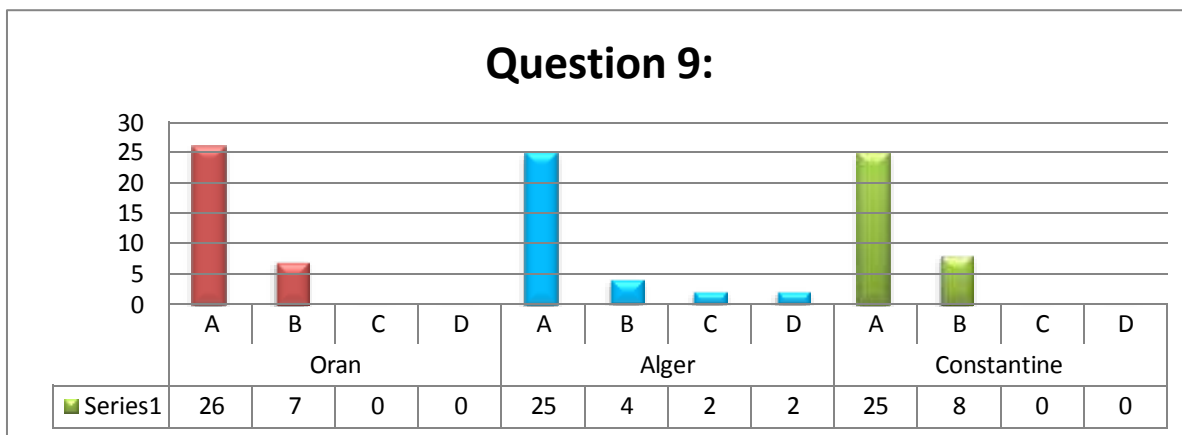
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

3. Production et construction de fiches pédagogiques.

Commentaire :

-Nous observons que le mot satisfaction ne se fait pas entendre sur Constantine, Et aussi l'insatisfaction reste majoritaire dans les deux villes (Alger et Constantine).

-Nous arrivons à conclure que la formation n'était pas suffisante en termes de Production et construction de fiches pédagogiques



Histogramme n° 9: Organisation et préparation de cours en adéquation avec les théories enseignées.

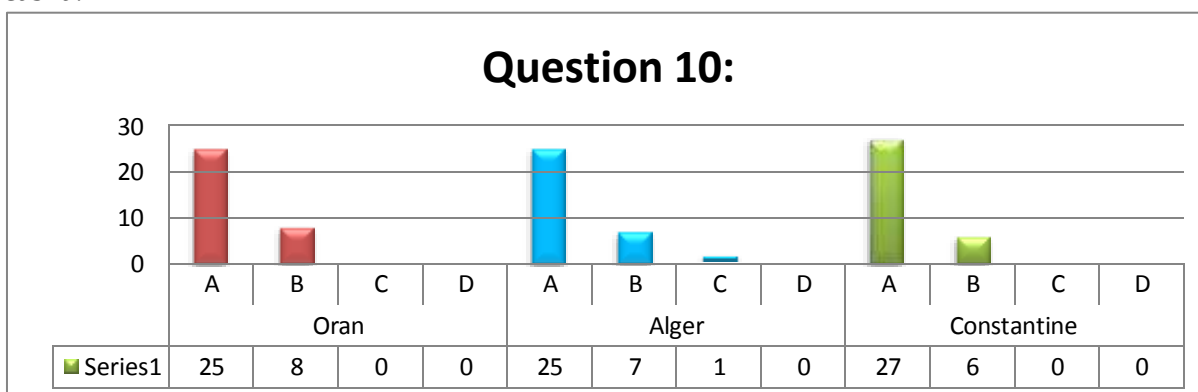
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

4. Organisation et préparation de cours en adéquation avec les théories enseignées.

Commentaire :

-Cet histogramme démontre une absence de satisfaction au sein des institutions qui se trouvent à Oran ainsi que Constantine. Cependant, elle est légèrement présente à Alger. Entre outre l'insatisfaction prend le dessus dans les trois villes.

-On en conclut que la formation initiale au niveau de l'ENS reste aussi insuffisante dans ce cas là.



Histogramme n° 10: légalisation scolaire et prise de décisions en fonction.

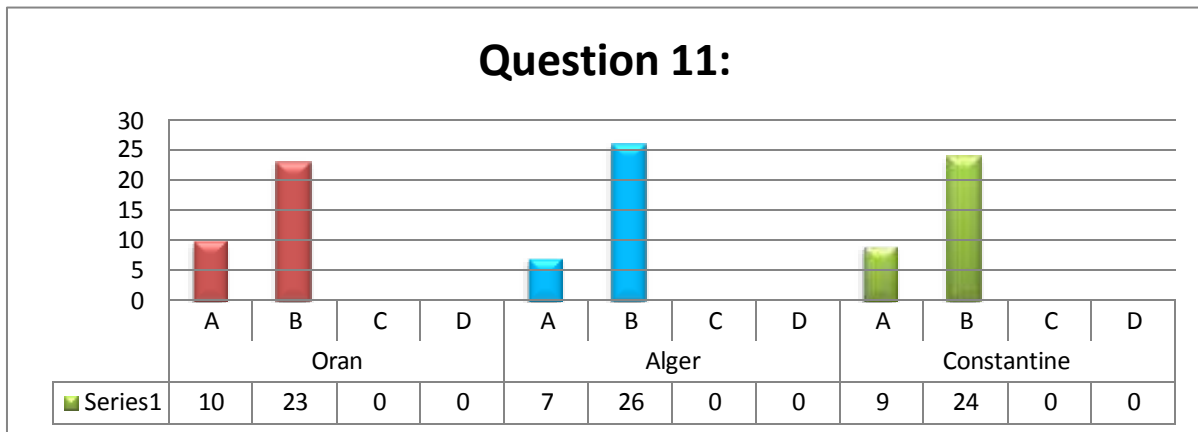
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

5. Légalisation scolaire et prise de décisions en fonction

Commentaire :

-On voit d'emblée que la présence de l'insatisfaction est très importante dans toutes les villes concernées ; Tandis que la satisfaction est quasi absente sur Oran, Alger et même Constantine.

-De ce fait on en déduit que les stagiaires manquent dans leur formation initiale à propos des aspects du métier d'enseigner Légalisation scolaire et prise de décisions en fonction.



Histogramme n° 11 : l'évaluation des élèves de manière objective et selon l'approche pédagogique préconisée par la réforme de l'éducation

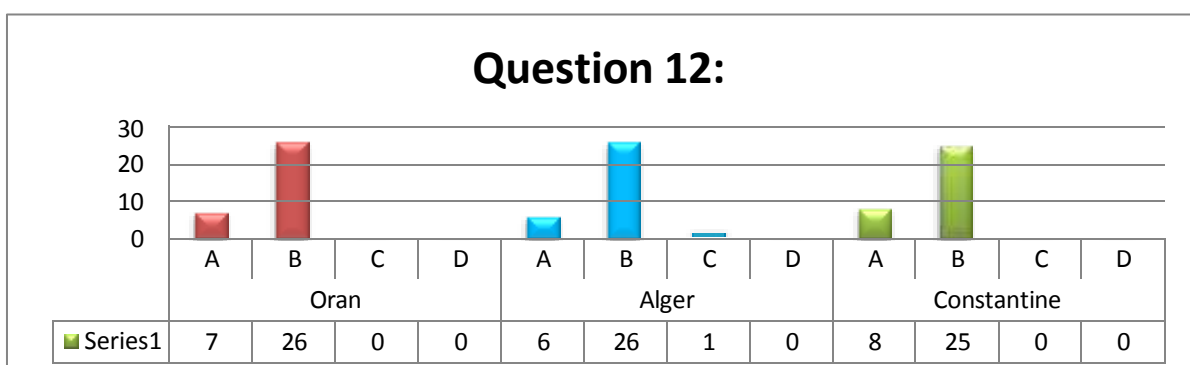
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

6. L'évaluation des élèves de manière objective et selon l'approche pédagogique préconisée par la réforme de l'éducation.

Commentaire :

-Les réponses sont départagées entre l'insatisfaction totale et l'insatisfaction partielle. En effet, on remarque qu'une grande partie nous a fait part de son insatisfaction vis-à-vis cette question, on rajoute que la satisfaction totale ou quasi totale est complètement absente.

-On arrive à la conclusion que les stagiaires manquent énormément de notions dans ce domaine



Histogramme n° 12: prise de parole devant un auditoire.

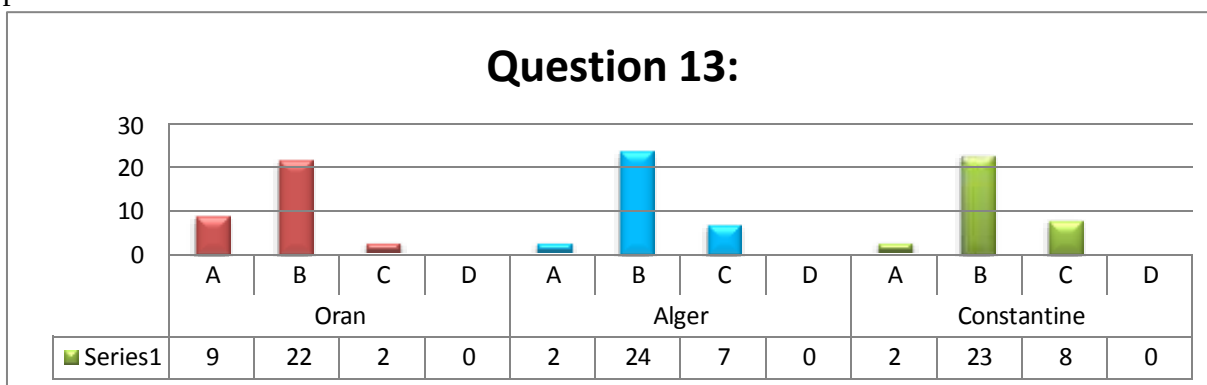
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

7. Prise de parole devant un auditoire.

Commentaire :

-L'insatisfaction majoritairement présente contrairement à la satisfaction dans les trois villes Oran, Alger et Constantine.

-Cela nous emmène à la conclusion que les stagiaires ont des lacunes en termes de Prise de parole devant un auditoire.



Histogramme n° 13: L'apprentissage de ce qu'est le travail administratif (remplir un rapport, bulletin, correspondance aux parents d'élèves, convocations etc).

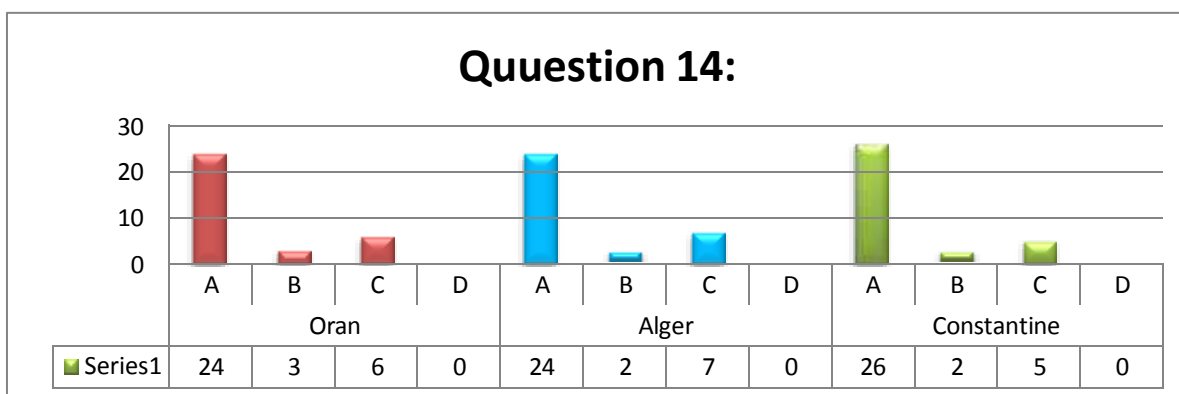
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

8. L'apprentissage de ce qu'est le travail administratif (remplir un rapport, bulletin, correspondance aux parents d'élèves, convocations etc.).

Commentaire :

-Cet histogramme indique la variation des réponses entre le A, B et C c'est-à-dire entre tout à fait insatisfait, plutôt insatisfait et plutôt satisfait mais l'insatisfaction partielle reste majoritaire dans les trois villes.

-On peut constater que la plupart des stagiaires trouve des lacunes en apprentissage de ce qu'est le travail administratif (remplir un rapport, bulletin, correspondance aux parents d'élèves, convocations etc.)



Histogramme n° 14: L'apprentissage de ce qu'est le travail pédagogique (remplir un cahier journal, un cahier de texte, un cahier de coordination etc.)

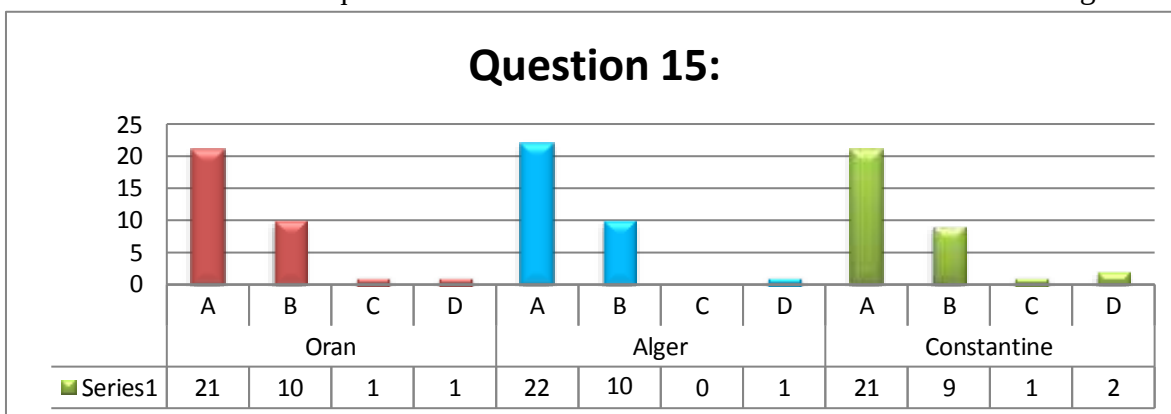
Question posée : Votre formation initiale au niveau de l'ENS est suffisante à propos des aspects du métier d'enseigner relatifs au Contact avec les élèves :

9. L'apprentissage de ce qu'est que le travail pédagogique (remplir un cahier journal, un cahier de texte, un cahier de coordination etc.)

Commentaire :

-Dans cet histogramme on remarque que dans l'ensemble des villes concernées il n'y a pas de réponse sur la satisfaction totale et même une minorité qui est plutôt satisfaite par contre la majorité est totalement insatisfaite.

-Nous arrivons à la déduction que l'apprentissage de ce qu'est que le travail pédagogique (remplir un cahier journal, un cahier de texte, un cahier de coordination etc.) n'étaient vraiment acquis chez les stagiaires.



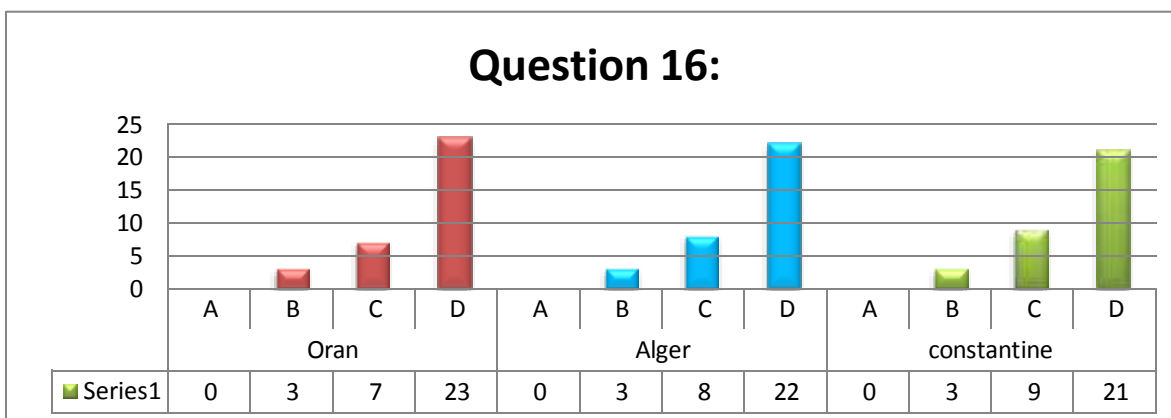
Histogramme n° 15: Votre programme de formation vous permet de progresser au niveau des connaissances théoriques.

Question posée : Votre programme de formation vous permet de progresser au niveau des connaissances théoriques.

Commentaire :

-Nous remarquons une légère satisfaction au sein des trois établissements. En effet, l'insatisfaction des stagiaires surpasse la satisfaction.

-De ce fait on en déduit que ce programme de formation ne leur a pas permis de progresser au niveau des connaissances théoriques.



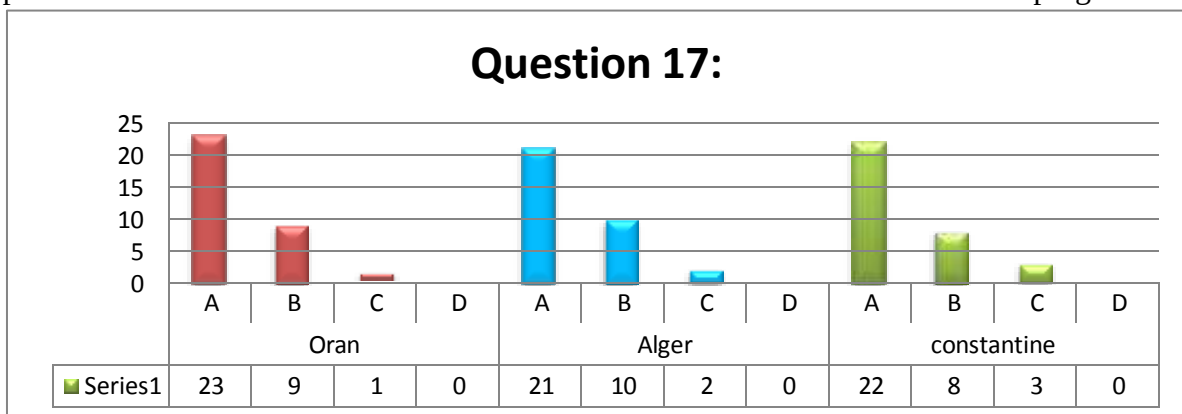
Histogramme n° 16: Votre programme de formation vous permet de progresser au niveau des compétences professionnelles

Question posée : Votre programme de formation vous permet de progresser au niveau des compétences professionnelles

Commentaire :

-Nous observons dans cet histogramme que la satisfaction totale prend sa place, elle est majoritaire dans l'ensemble des villes concernées. En revanche, il y a une légère insatisfaction partielle.

-Cela démontre qu'au niveau des compétences professionnelles leur programme leurs a bien permis de progresser.



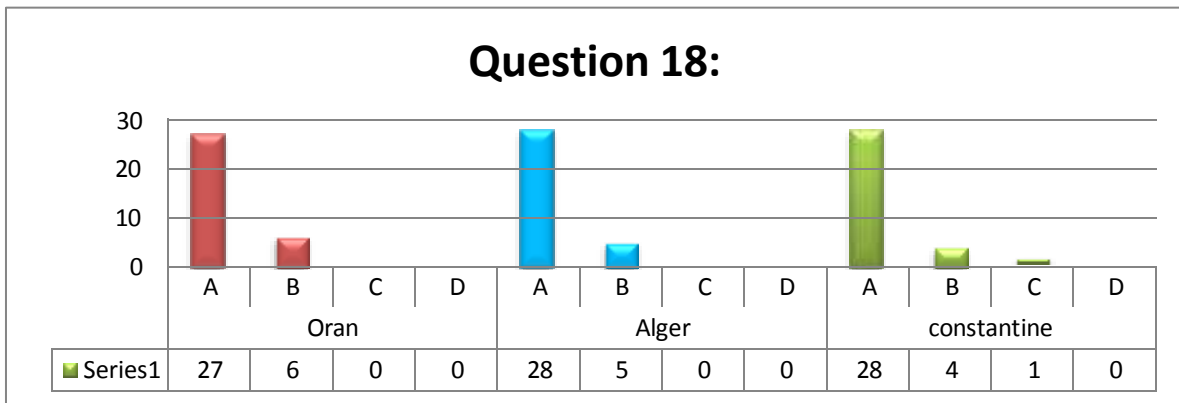
Histogramme n° 17: Votre programme de formation vous permet de vous exercer sur des problématiques professionnelles.

Question posée : Votre programme de formation vous permet de vous exercer sur des problématiques professionnelles.

Commentaire :

-Nous remarquons sur le graphique que la majeure partie des stagiaires a voté pour montrer son mécontentement. En effet, la satisfaction totale au niveau des trois établissements est absente.

-On en déduit que ce programme n'a pas permis les stagiaires d'exercer sur des problématiques professionnelles.



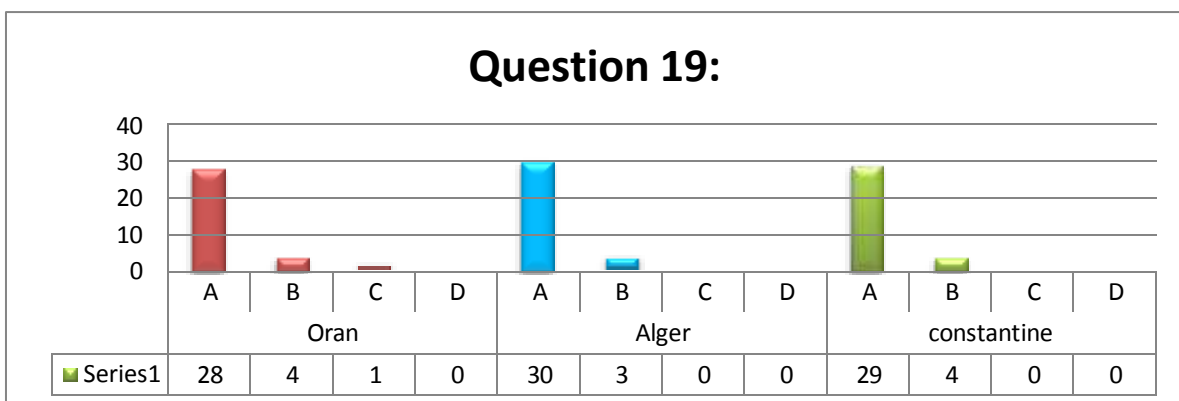
Histogramme n° 18: Vos enseignants formateurs ENS vous accompagnent à construire votre identité professionnelle en vous faisant réfléchir sur vos prises de décisions en action.

Question posée : Vos enseignants formateurs ENS vous accompagnent à construire votre identité professionnelle en vous faisant réfléchir sur vos prises de décisions en action.

Commentaire :

-Ce graphique montre une grande insatisfaction absolue au niveau des trois villes, ainsi l'absence des réponses sur la satisfaction totale où le mot satisfaction ne se fait pas entendre sur les deux villes Oran et Alger.

-De ce fait on en déduit que les stagiaires manquent d'accompagnement pour construire leurs identités professionnelles.

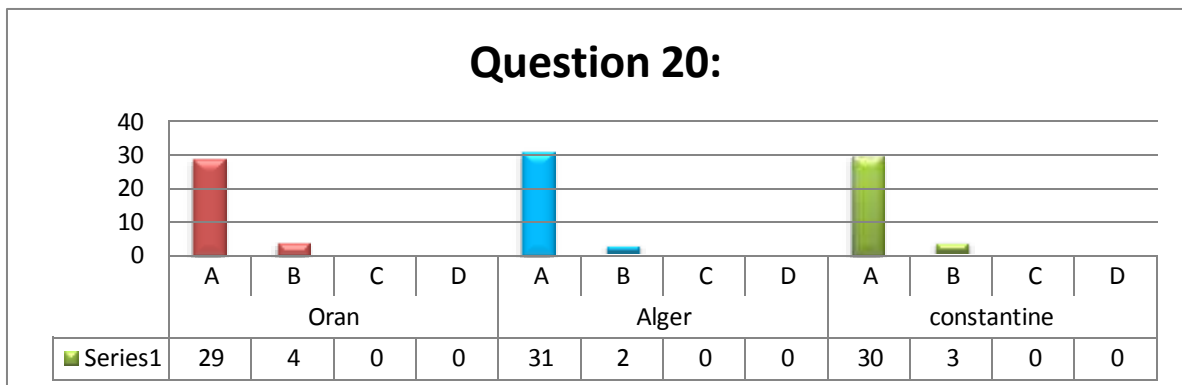


Histogramme n° 19: Vos enseignants formateurs ENS vous invitent/amènent à innover et créer les outils de votre profession (situations-problèmes, situations-d'intégrations, exercices, textes etc.)

Question posée : Vos enseignants formateurs ENS vous invitent/amènent à innover et créer les outils de votre profession (situations-problèmes, situations- d'intégrations, exercices, textes etc.) **Commentaire :**

-Dans ce diagramme nous constatons une forte hausse concernant les votes pour l'insatisfaction totale.

-L'étude de ce dernier nous permet d'aboutir à en déduire que les stagiaires manquent énormément de notions dans ce domaine.



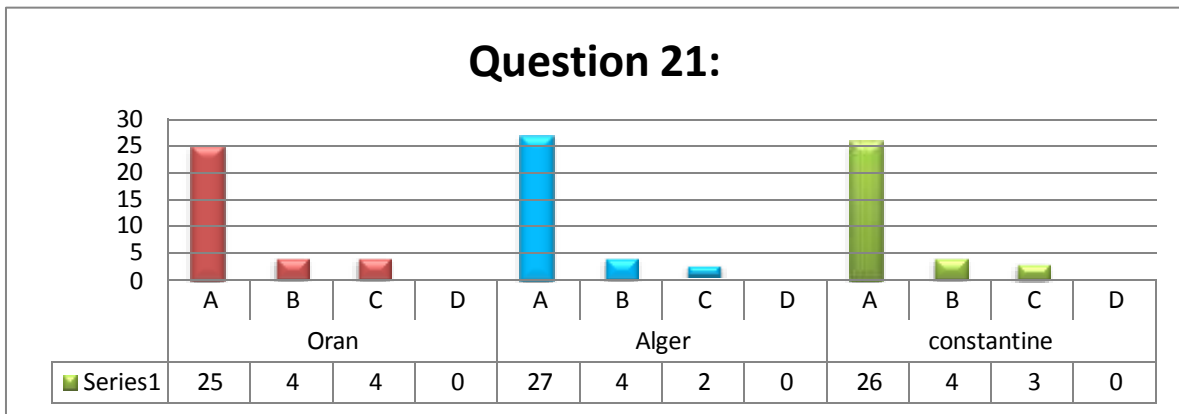
Histogramme n° 20: Vos enseignants formateurs ENS nouvellement recrutés au niveau des ENS sans expériences pédagogique d'enseignement (MEN) préalable et avec bagage théorique vous semblent plus formateurs.

Question posée : Vos enseignants formateurs ENS nouvellement recrutés au niveau des ENS sans expériences pédagogique d'enseignement (MEN) préalable et avec bagage théorique vous semblent plus formateurs.

Commentaire :

-Ce graphique nous montre qu'il n'y a pas du tout une certaine satisfaction dans toutes les trois villes et que presque tous les stagiaires sont totalement insatisfaits.

-Cela nous emmène à la conclusion que les enseignants formateurs ENS nouvellement recrutés ne sont pas plus performants.

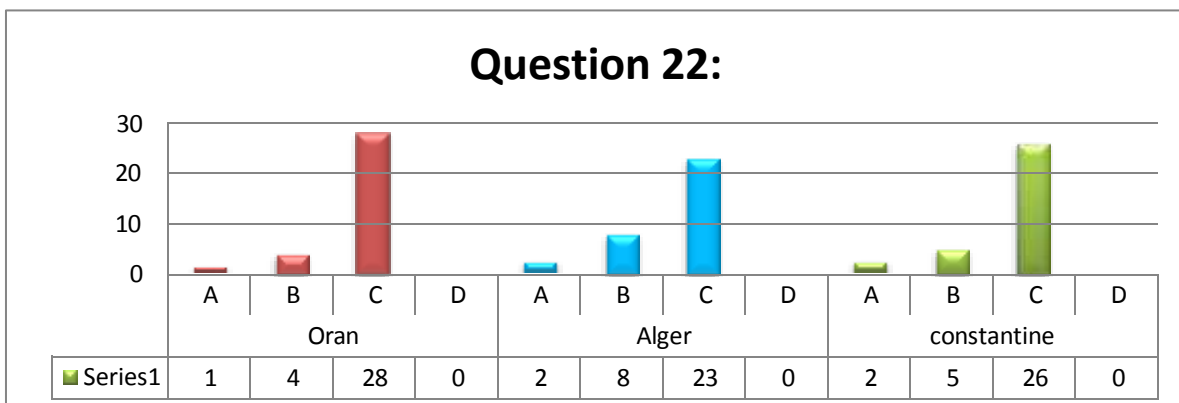


Histogramme n° 21: Vos enseignants formateurs ENS ayant une expérience pédagogique préalable (MEN) vous semblent plus formateurs.

Question posée : Vos enseignants formateurs ENS ayant une expérience pédagogique préalable (MEN) vous semblent plus formateurs.

Commentaire :

- On voit clairement qu'une grande partie des stagiaires est totalement insatisfaite dans l'ensemble des trois villes avec une légère satisfaction partielle.
- On peut constater que la plupart des stagiaires ne trouvent pas leurs enseignants formateurs ayant une expérience pédagogique préalable plus performants.

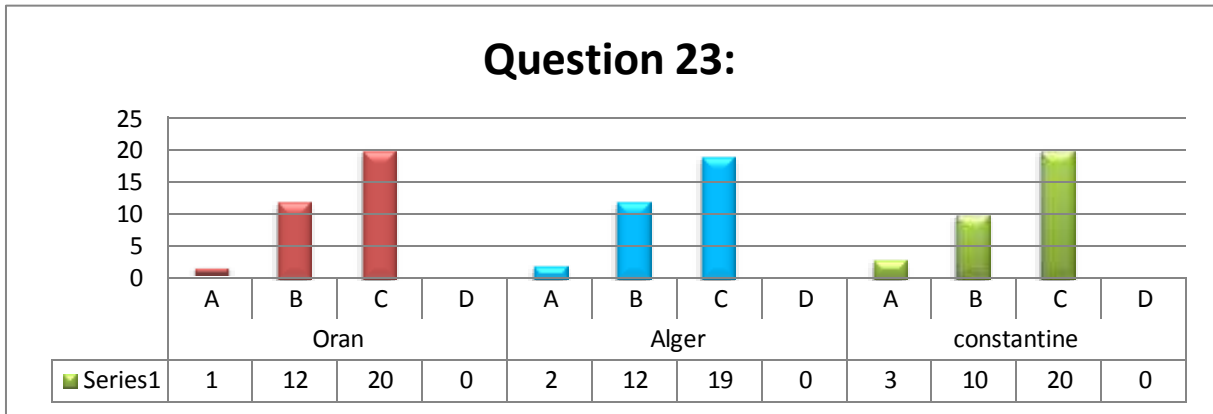


Histogramme n° 22: Les méthodes pédagogiques de vos enseignants formateurs ENS sont efficaces et formatrices.

Question posée : Les méthodes pédagogiques de vos enseignants formateurs ENS sont efficaces et formatrices.

Commentaire :

- Nous remarquons que la pluralité des stagiaires est assez satisfaite au sein des trois établissements.
- Nous arrivons à la déduction que les méthodes pédagogiques des enseignants formateurs ne manquent pas d'efficacité.



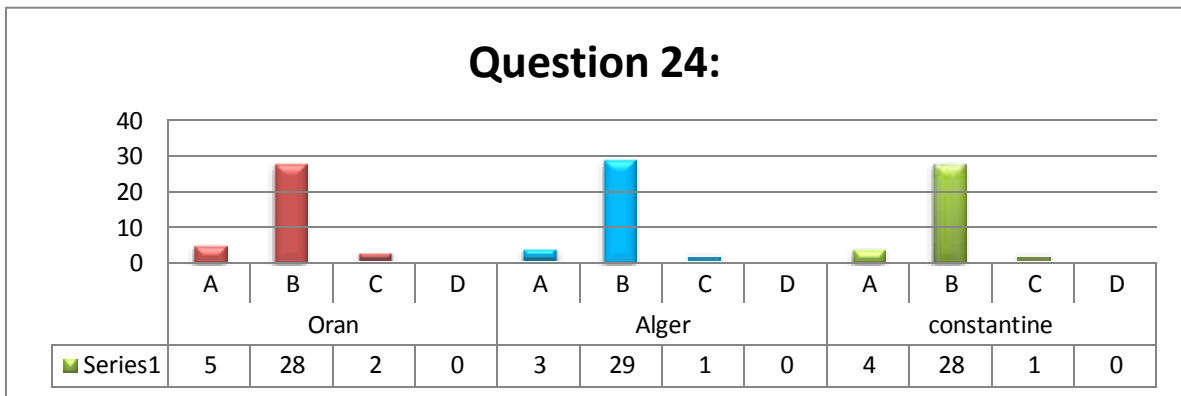
Histogramme n° 23: Les supports de vos cours en formation initiale sont efficaces innovants et formateurs.

Question posée : Les supports de vos cours en formation initiale sont efficaces innovants et formateurs.

Commentaire :

-Les réponses varient entre l'insatisfaction et la satisfaction partielle mais avec une majorité qui est partiellement insatisfaite. De plus, dans les trois villes on ne trouve pas au moins un stagiaire qui est absolument satisfait.

-De ce fait on en déduit que les supports de leurs cours en formation ne sont pas très productifs.



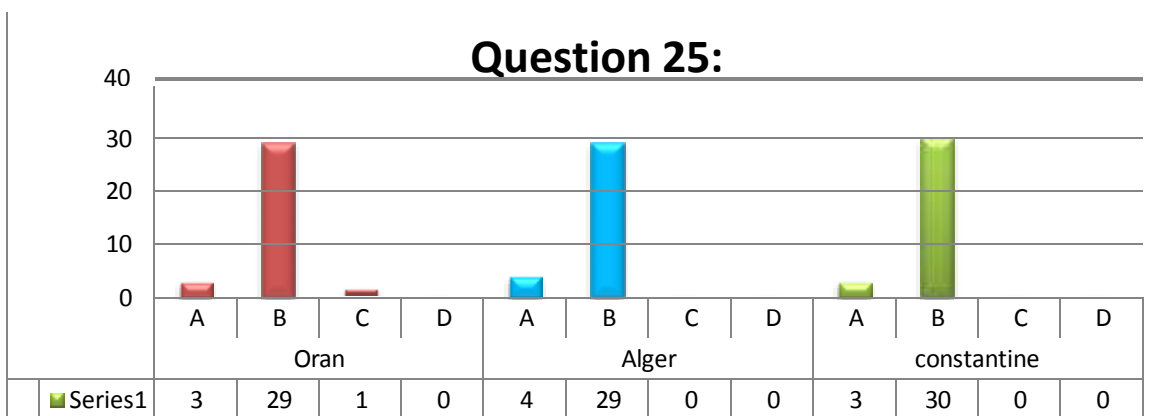
Histogramme n° 24: Les séminaires et ateliers de formation sur le métier d'enseigner et comment le professionnaliser au cours de votre formation en ENS ont été suffisants.(avec enseignants du MEN, inspecteurs , Directeurs d'établissements, etc.)

Question posée : Les séminaires et ateliers de formation sur le métier d'enseigner et comment le professionnaliser au cours de votre formation en ENS ont été suffisants.(avec enseignants du MEN, inspecteurs , Directeurs d'établissements, etc.)

Commentaire :

-Nous remarquons que le mot satisfaction est quasiment absent sur les trois villes Oran, Alger et Constantine. En effet presque la totalité des stagiaires était insatisfaite.

--Cela démontre que les séminaires et les ateliers de formation sur l'enseignement au niveau de l'ENS n'ont pas été efficaces pour la professionnalité des élèves enseignants.



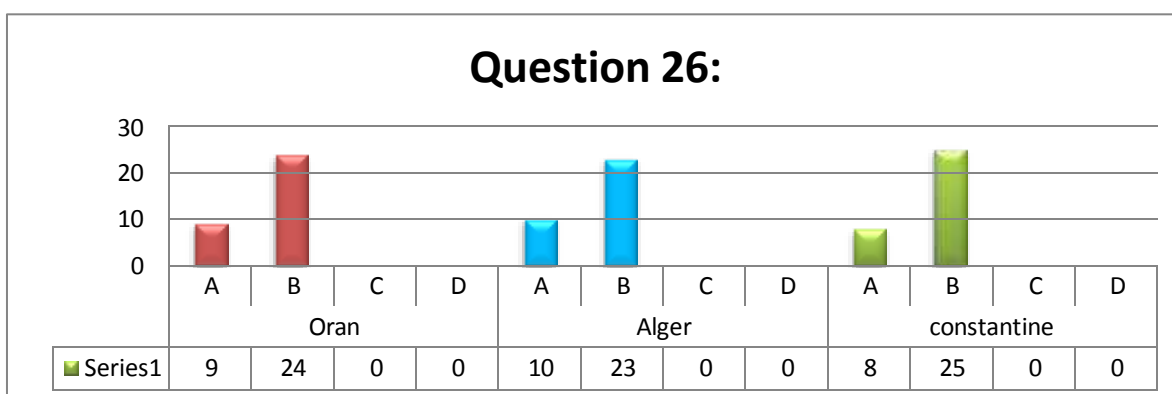
Histogramme n° 25: Votre mission (en termes d'objectif et de déroulement) est clairement expliquée.

Question posée : Votre mission (en termes d'objectif et de déroulement) est clairement expliquée.

Commentaire :

-Nous observons qu'il n'y a pas de réponse sur la satisfaction et que la majorité des stagiaires montre son insatisfaction.

-On en déduit que leurs missions ont été mal expliquées.



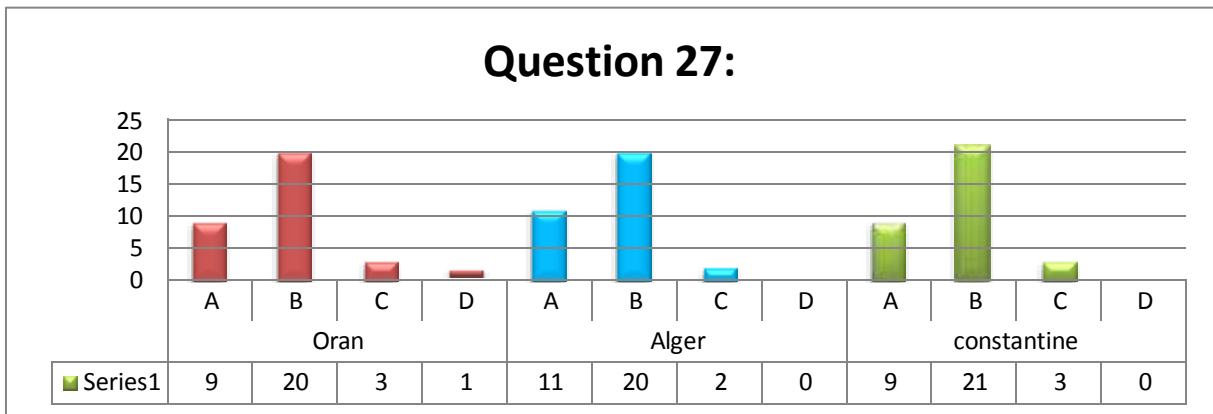
Histogramme n° 26: On vous a remis les documents inhérents aux stages.

Question posée : On vous a remis les documents inhérents aux stages.

Commentaire :

-On constate que le mot satisfait est absent dans toutes les villes concernées, par contre les réponses sont départagées entre plutôt insatisfait et tout à fait insatisfait.

-On en déduit que les stagiaires n'ont pas eu leurs documents essentiels aux stages.

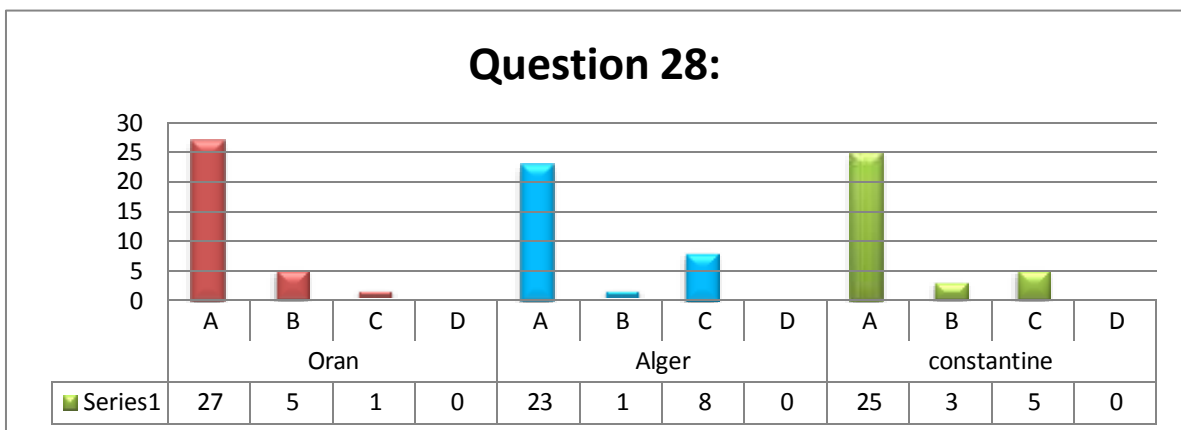


Histogramme n° 27: On vous a formé en vous expliquant le contenu et l'utilité des documents remis.

Question posée : On vous a formé en vous expliquant le contenu et l'utilité des documents remis.

Commentaire :

- Les avis sont départagés de la même façon au sein des trois établissements. En effet, un grand nombre des stagiaires ont été insatisfaits.
- L'étude de ce dernier nous permet d'aboutir à une déduction qui est l'absence de l'explication du contenu et de l'utilité des documents remis.

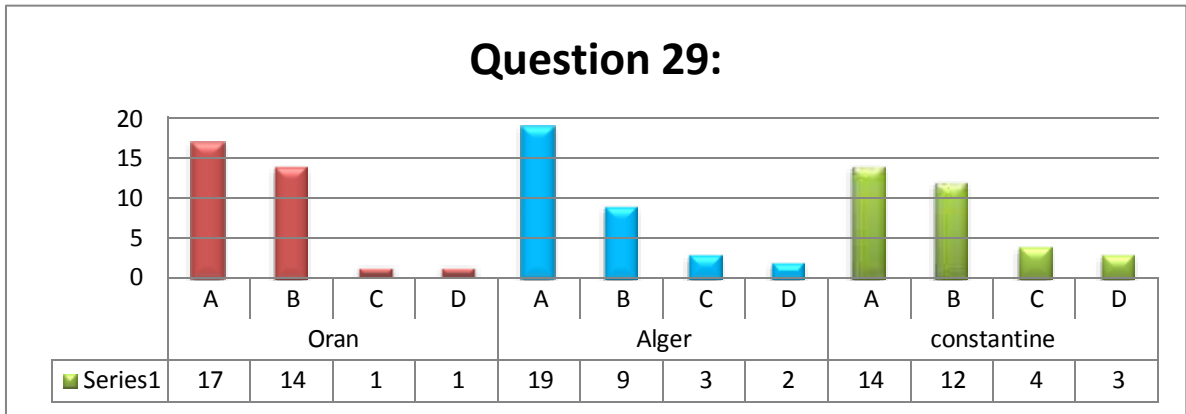


Histogramme n° 28 :Les documents de stage vous semblent bien faits et répondent à ce que vous faites en formation initiale.

Question posée : Les documents de stage vous semblent bien faits et répondent à ce que vous faites en formation initiale.

Commentaire :

- On observe que la majorité des stagiaires a voté pour tout à fait insatisfait, par contre une légère partie a montré sa satisfaction partielle.
- Donc, Cela démontre que les documents de stage ne sont pas bien faits.

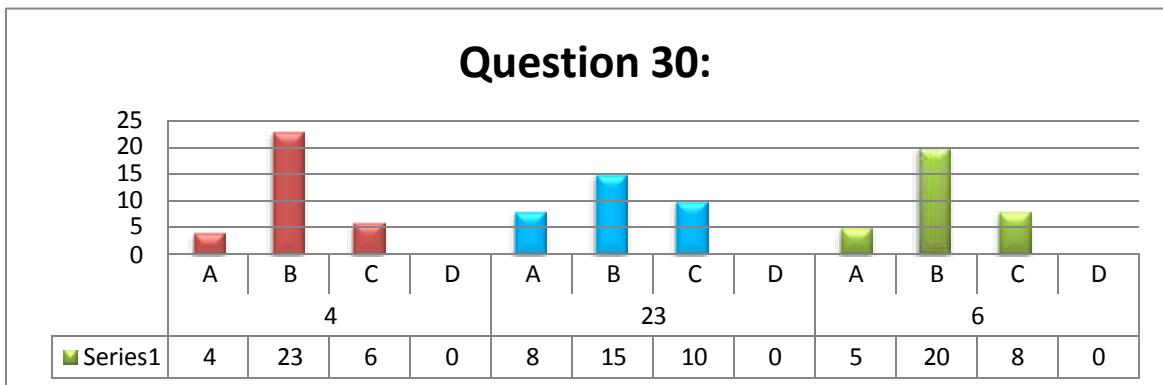


Histogramme n° 29: Vous avez fait des réunions avec vos formateurs ENS Tuteur sur les modalités du stage

Question posée : Vous avez fait des réunions avec vos formateurs ENS Tuteur sur les modalités du stage

Commentaire :

- On constate que dans les trois villes concernées un grand nombre des stagiaires a voté pour tout à fait insatisfait et même plutôt insatisfait par contre une minorité qui a été satisfaite.
- On en déduit que les formateurs ENS tuteur n'ont pas vraiment consacré du temps pour faire des réunions avec les stagiaires sur les modalités du stage.

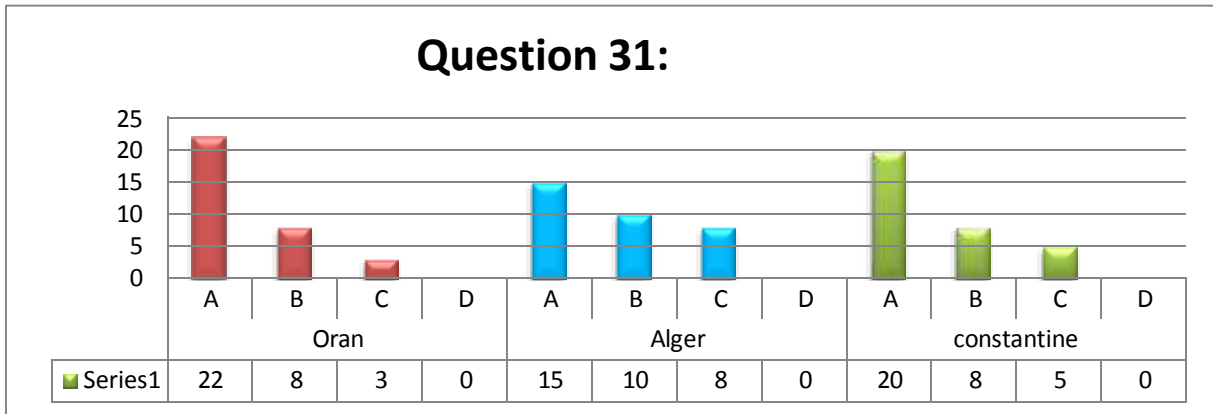


Histogramme n° 30: Vous avez fait des réunions avec votre maitre d'application Tuteur sur les modalités du stage.

Question posée : Vous avez fait des réunions avec votre maitre d'application Tuteur sur les modalités du stage.

Commentaire :

- Nous remarquons dans cet histogramme qu'au sein des trois établissements la pluralité des stagiaires a été partiellement insatisfaite.
- De ce fait nous constatons que les réunions dirigées par leur maître d'application tuteur ne sont pas assez régulières.

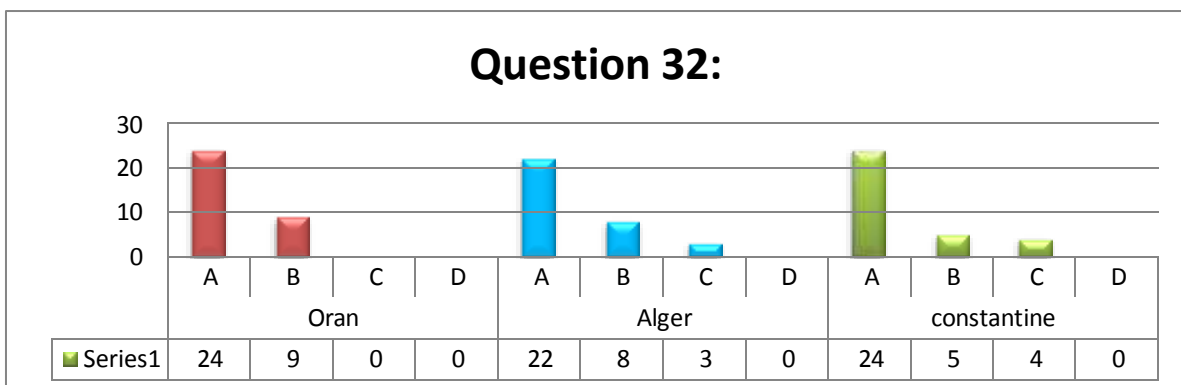


Histogramme n° 31 : Vous avez fait des réunions avec vos formateurs ENS Tuteur et maître d'application sur les modalités du stage.

Question posée : Vous avez fait des réunions avec vos formateurs ENS Tuteur et maître d'application sur les modalités du stage.

Commentaire :

- On voit qu'un nombre important des stagiaires au niveau des villes concernées a été totalement insatisfait avec une absence absolue de la satisfaction totale.
- De ce fait on peut en déduire que ces réunions ont été utiles pour certains et non pas pour presque la majorité.

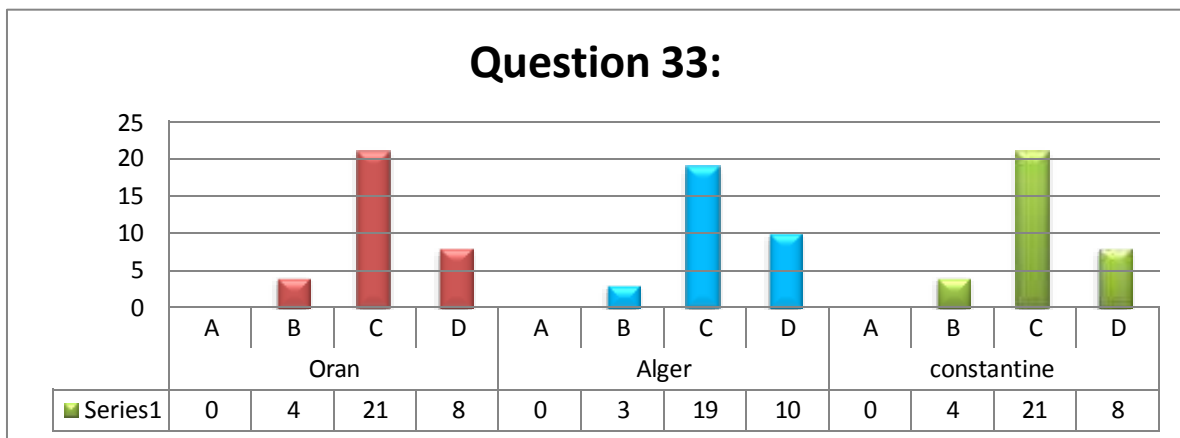


Histogramme n° 32 : On vous a expliqué comment vous allez être évalué pendant et après votre stage.

Question posée : On vous a expliqué comment vous allez être évalué pendant et après votre stage.

Commentaire :

- On remarque que le mot satisfaction ne se fait pas entendre sur Oran, Et il est de minorité sur les deux autres villes. En revanche une grande partie des stagiaires a été tout à fait insatisfaite.
- Ce qui démontre qu'on n'avait pas expliqué aux stagiaires comment ils vont être évalués pendant et après leur stage.



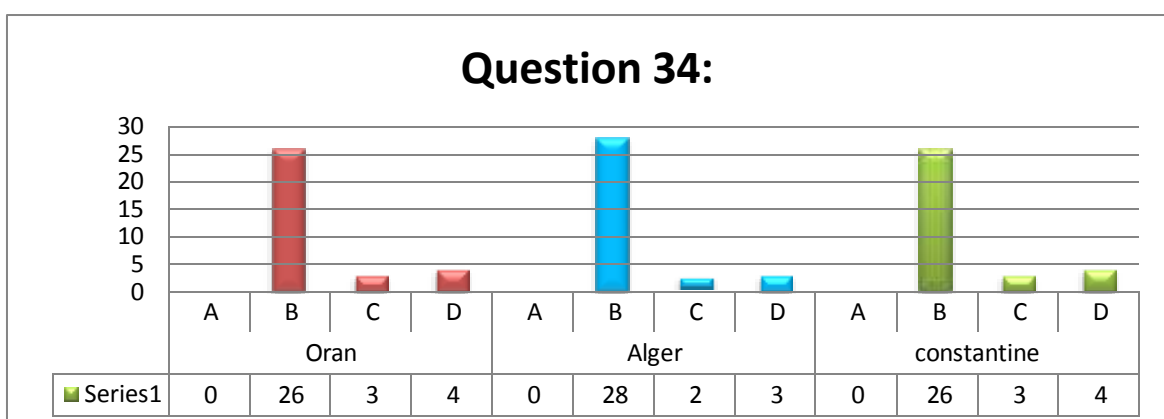
Histogramme n° 33: On vous a invité à faire preuve d'innovation pédagogique lors de votre stage.

Question posée : On vous a invité à faire preuve d'innovation pédagogique lors de votre stage.

Commentaire :

-Nous observons que dans les trois villes l'insatisfaction totale est absente et qu'il y a une légère partie des stagiaires qui a été plutôt insatisfaite, mais par contre la pluralité a montré sa satisfaction.

-De ce fait on arrive à en déduire que les stagiaires ont plutôt eu l'occasion de faire preuve à l'innovation pédagogique pendant le stage.



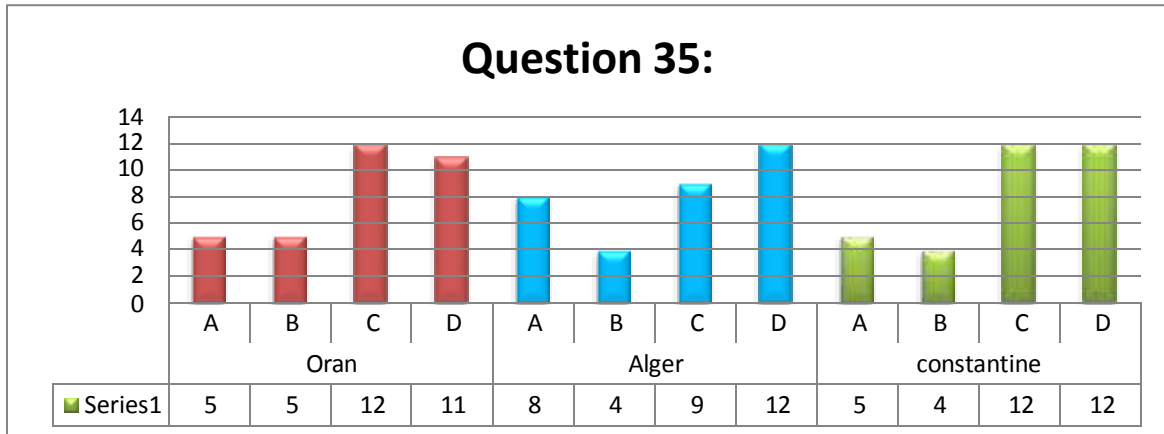
Histogramme n° 34: Il vous a été recommandé de bien suivre les directives/consignes du maitre d'application.

Question posée : Il vous a été recommandé de bien suivre les directives/consignes du maitre d'application.

Commentaire :

-Nous pouvons remarquer que dans les trois villes presque la totalité des stagiaires est plutôt insatisfaite. Comme on ne peut pas négliger une certaine minorité qui était totalement satisfaite.

-Ce qui nous emmène à conclure que la majorité des stagiaires n'a pas été accompagnée comme il se doit.



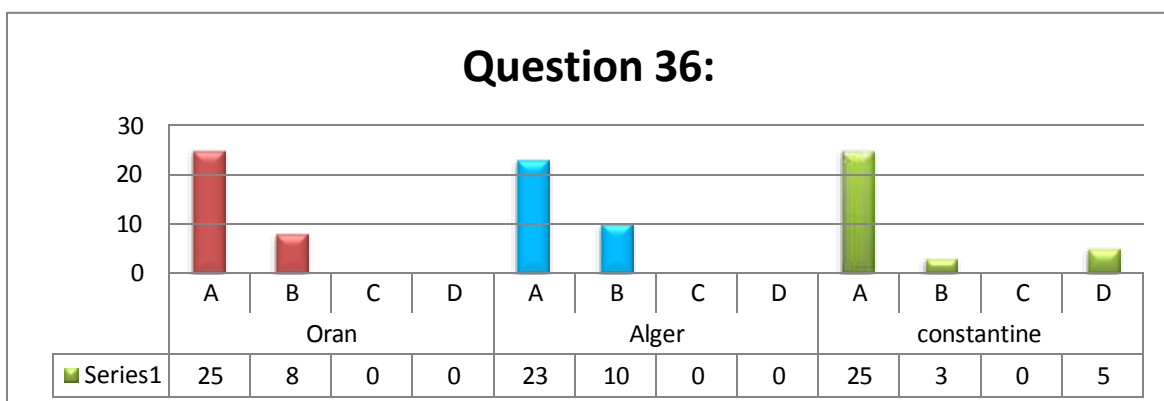
Histogramme n° 35: Il vous a été recommandé de travailler en groupe de pairs a propos des directives/consignes des maitres d'application.

Question posée : Il vous a été recommandé de travailler en groupe de pairs a propos des directives/consignes des maitres d'application.

Commentaire :

-Les réponses sont départagées entre A, B, C et D mais on remarque que la majorité a voté pour une satisfaction partielle et même totale.

-Or le travail en groupe leurs a bien été recommandé.

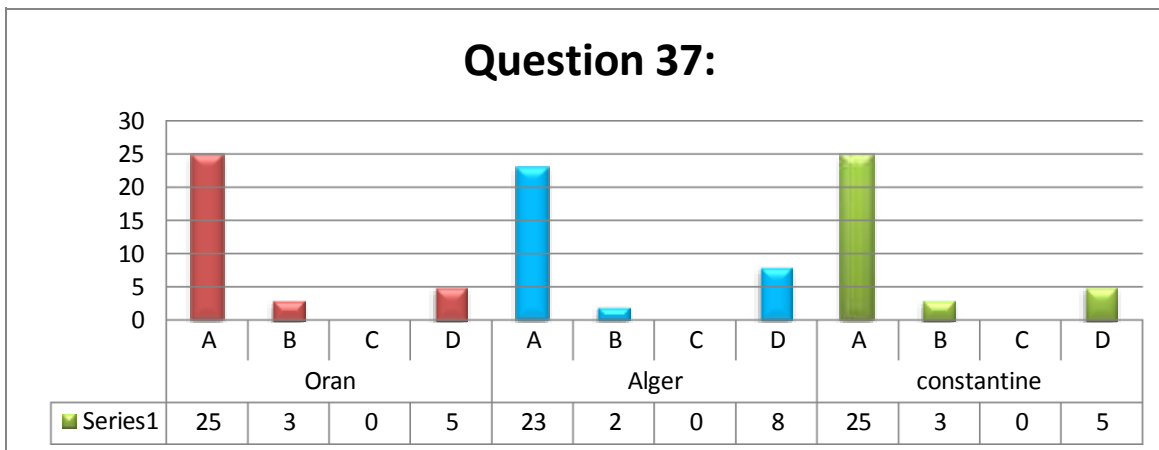


Histogramme n° 36: Il vous a été recommandé d'innover en mobilisant et en puisant dans vos apprentissages a bon escient

Question posée : Il vous a été recommandé d'innover en mobilisant et en puisant dans vos apprentissages a bon escient (CAD que l'on vous a demandé de vous inspirer seulement des bonnes pratiques du maitre d'application et d'adopter le votre de style pour peu que vos discisions soient motivées).

Commentaire :

- Cet graphique indique une absence absolue du mot satisfaction sur Oran et Alger et une majorité insatisfaite au niveau des trois villes.
- On peut en conclure que les stagiaires n'ont pas eu les bons conseils.

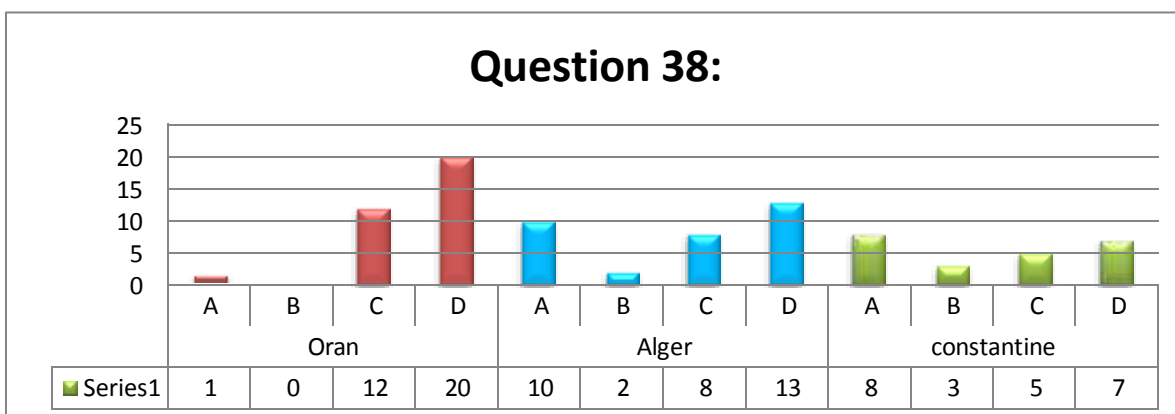


Histogramme n° 37: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par l'inspecteur de la circonscription.

Question posée : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par l'inspecteur de la circonscription.

Commentaire :

- On voit dans ce graphique une variété de réponses qui dérive du satisfait au insatisfait. En effet, bien que la satisfaction soit présente l'insatisfaction est prédominante.
- On va pour la conclusion que l'inspecteur de la circonscription n'a pas bien accueillie les stagiaires.



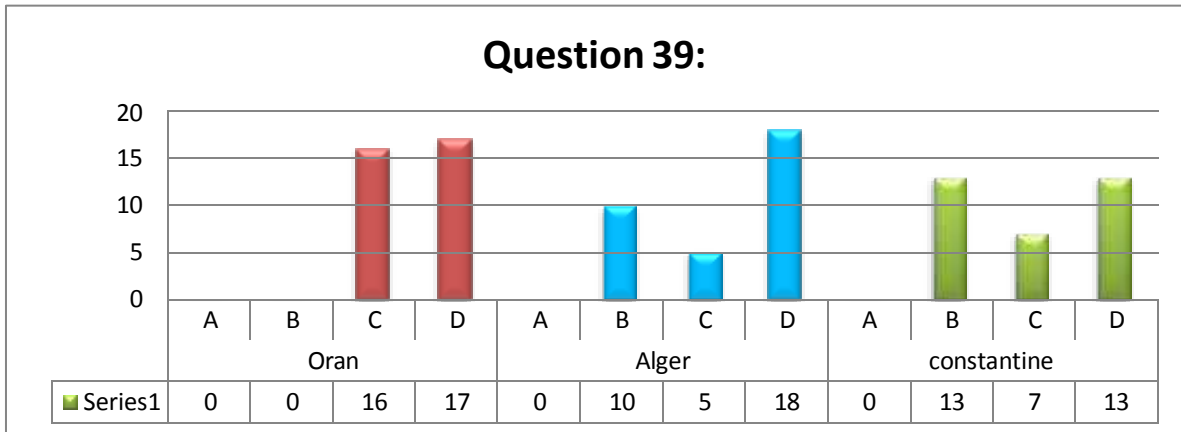
Histogramme n° 38 : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par le Directeur de l'établissement.

Question posée : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par le Directeur de l'établissement.

Commentaire :

- D'après le graphique on comprend que les avis sont très départagés ils passent du satisfait au moins satisfait. Mais les stagiaires semblent assez convaincus.

-Sur cela on peut dire que le Directeur de l'établissement a plutôt bien accueilli les stagiaires.



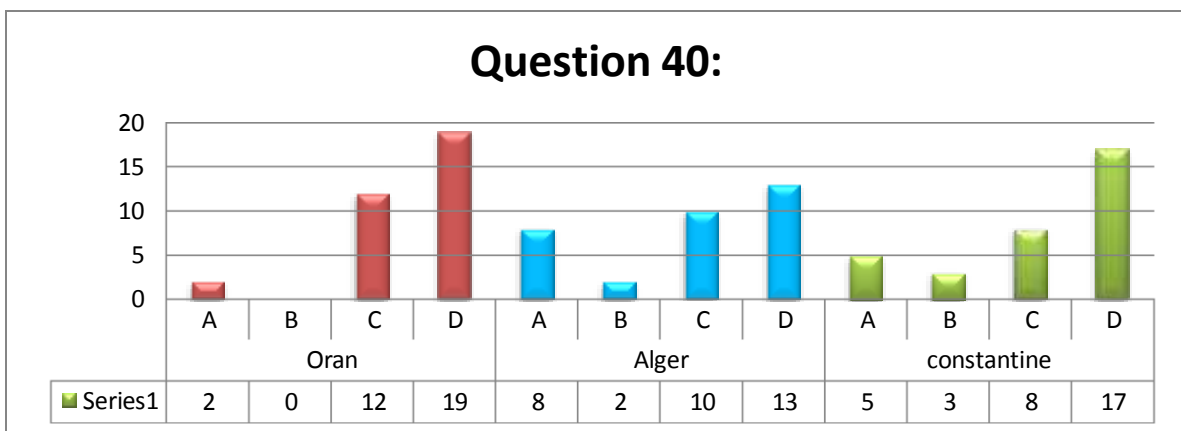
Histogramme n° 39: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par l'équipe des enseignants (MEN).

Question posée : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par l'équipe des enseignants (MEN).

Commentaire :

-Dans ce cas les stagiaires sont assez satisfaits dans les trois établissements en particulier à Oran.

-De ce fait on en déduit que dès l'arrivée des stagiaires l'équipe des enseignants (MEN) leurs a assez bien accueilli.



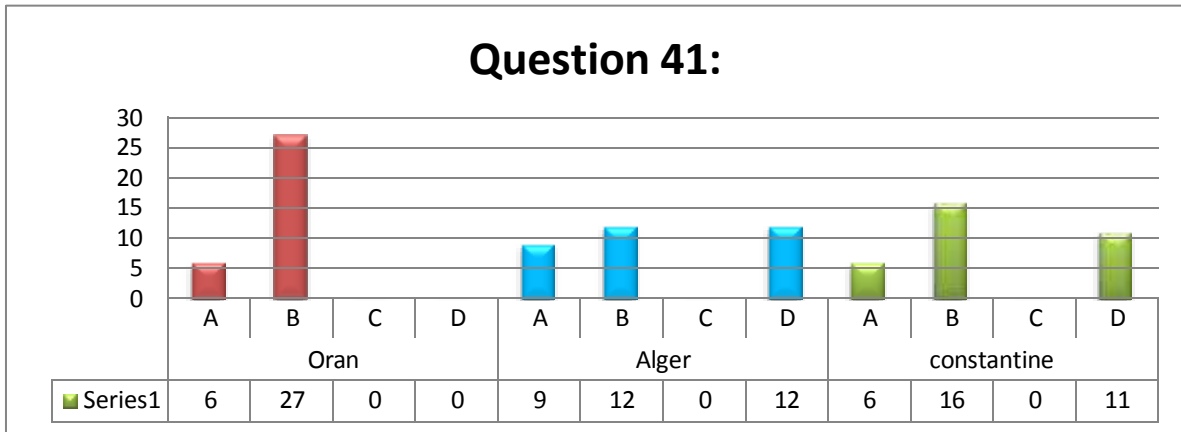
Histogramme n° 40: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par votre maitre d'application-tuteur.

Question posée : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par votre maitre d'application-tuteur.

Commentaire :

-Les stagiaires sont assez satisfaits, leurs réponses affichées à travers ce graphique nous permettent d'avoir un point de vue plus facilement.

-Effectivement, les stagiaires semblent convaincre et comblés.



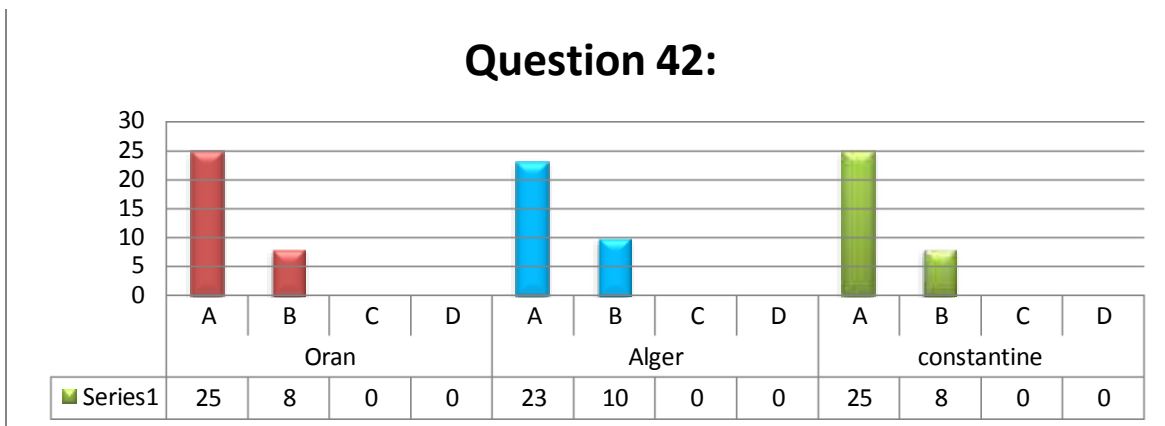
Histogramme n° 41 : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par votre enseignant-formateur ENS tuteur.

Question posée : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par votre enseignant-formateur ENS tuteur.

Commentaire :

-On remarque dans ce graphique que les réponses sont assez variées, si on prend l'exemple d'Oran on voit que les stagiaires sont insatisfaits par contre à Alger et Constantine il y a quelques un qui sont tout à fait satisfaits.

-Donc on en déduit que malgré les avis départagés quelques un trouvent qu'ils ont été bien accueillis pas leur enseignant-formateur ENS tuteur.



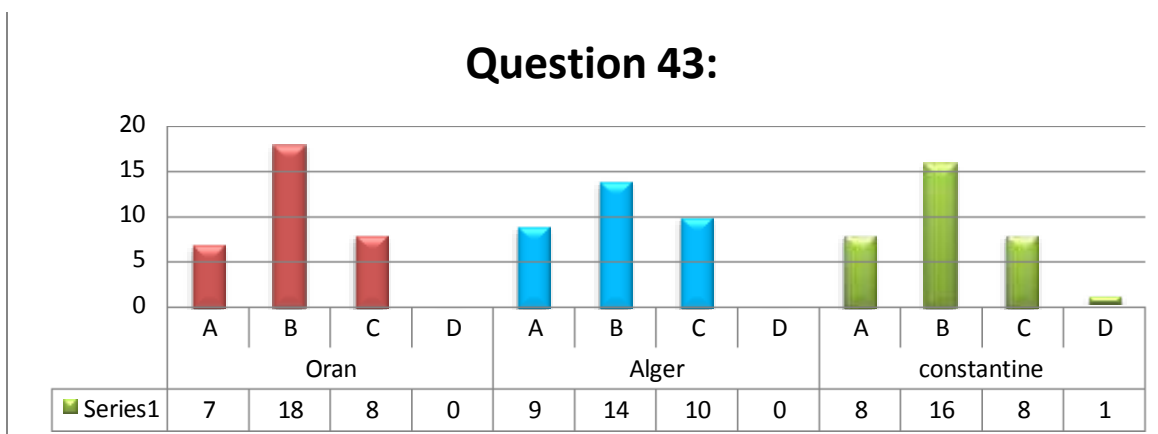
Histogramme n° 42: Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par une équipe : inspecteur/maitre d'application/enseignant formateur ENS/ etc.

Question posée : Vous êtes accueillis dès votre arrivée en stage par une équipe : inspecteur/maitre d'application/enseignant formateur ENS/ etc.

Commentaire :

-Dans ce graphique on voit d'emblée que les stagiaires ne sont pas convaincus. En effet, ils sont insatisfaits dans l'ensemble des villes concernées.

- Donc on peut conclure que cette équipe n'a pas du tout accueilli les stagiaires.



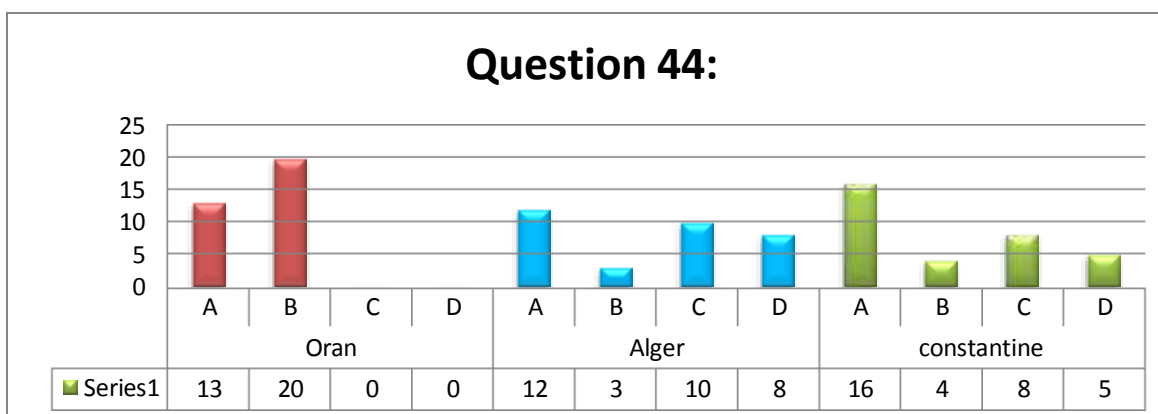
Histogramme n° 43: Les informations que vous avez reçues dès votre arrivée sont importantes.

Question posée : Les informations que vous avez reçues dès votre arrivée sont importantes.

Commentaire :

-On voit une variété de réponses dans l'ensemble des trois villes, on trouve un nombre assez important des stagiaires satisfaits, mais l'insatisfaction reste majoritaire dans les trois établissements.

-De ce fait on en conclut que ces informations n'ont pas été très intéressantes.



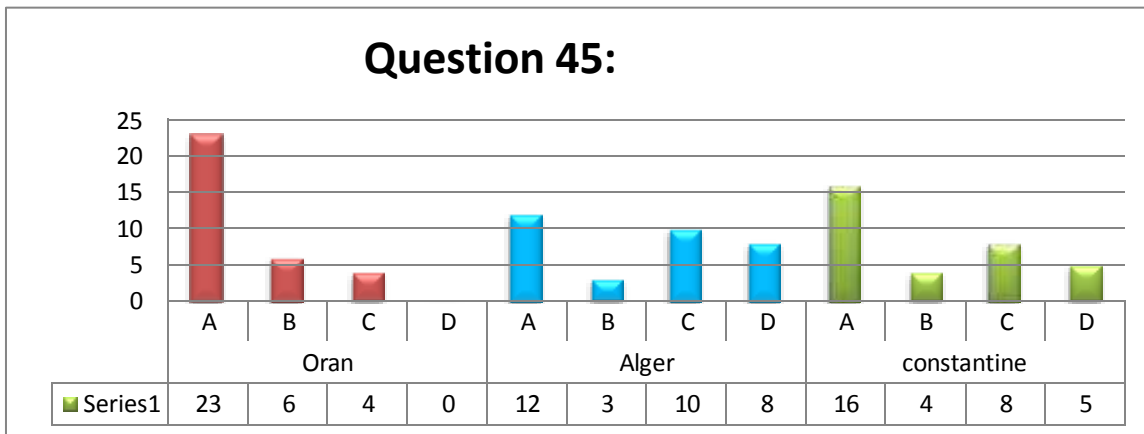
Histogramme n° 44: Parmi les enseignants de votre établissement MEN, votre maitre d'application vous semble le mieux à même de vous aider à apprendre le métier.

Question posée : Parmi les enseignants de votre établissement MEN, votre maitre d'application vous semble le mieux à même de vous aider à apprendre le métier.

Commentaire :

-Les réponses sont très départagées on voit que beaucoup de stagiaires sont insatisfaits en particulier à Oran. Mais il reste quelques avis positifs à Alger par exemple.

-On en conclut que le maitre d'application n'a pas réussi à bien aider les stagiaires à apprendre leur métier.



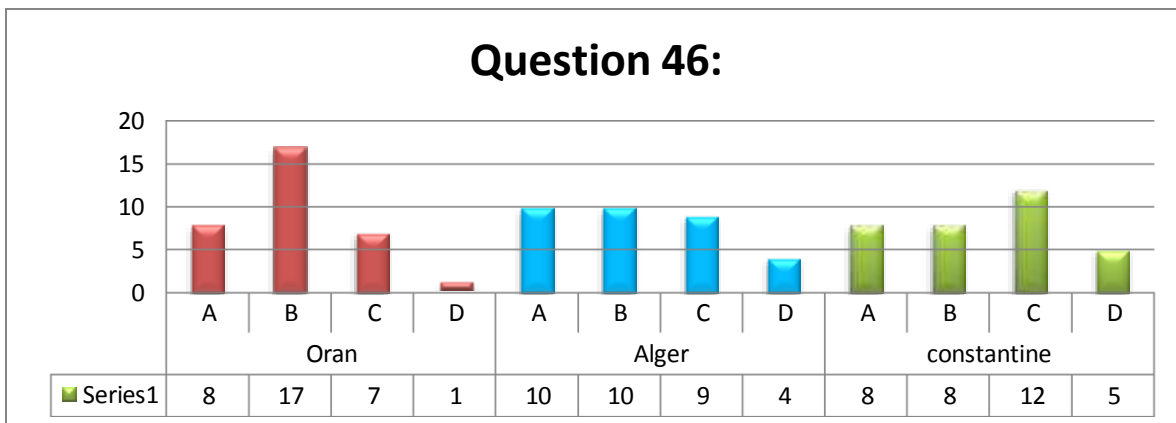
Histogramme n° 45: Votre mission durant le stage vous a été clairement expliquée dès votre arrivée.

Question posée : Votre mission durant le stage vous a été clairement expliquée dès votre arrivée.

Commentaire :

-Nous remarquons une variation des réponses dans les trois villes ; à Oran l'insatisfaction totale est clairement majoritaire mais par contre aux autres villes les avis sont assez variés dont l'insatisfaction est légèrement majoritaire.

-Sur cela, nous arrivons à conclure que les stagiaires n'ont pas bien compris le déroulement de leurs missions dès leur arrivée.



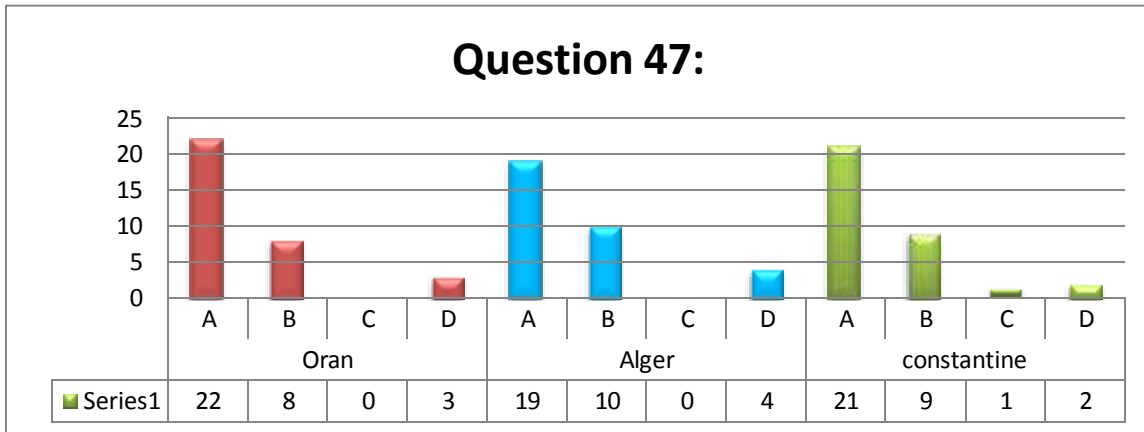
Histogramme n° 46: Votre stage est primordial pour apprendre le métier.

Question posée : Votre stage est primordial pour apprendre le métier.

Commentaire :

-On peut remarquer que les réponses sont très variées et irrégulières et les stagiaires n'ont pas les mêmes avis.

-On ne peut pas faire une déduction précise sur cela.



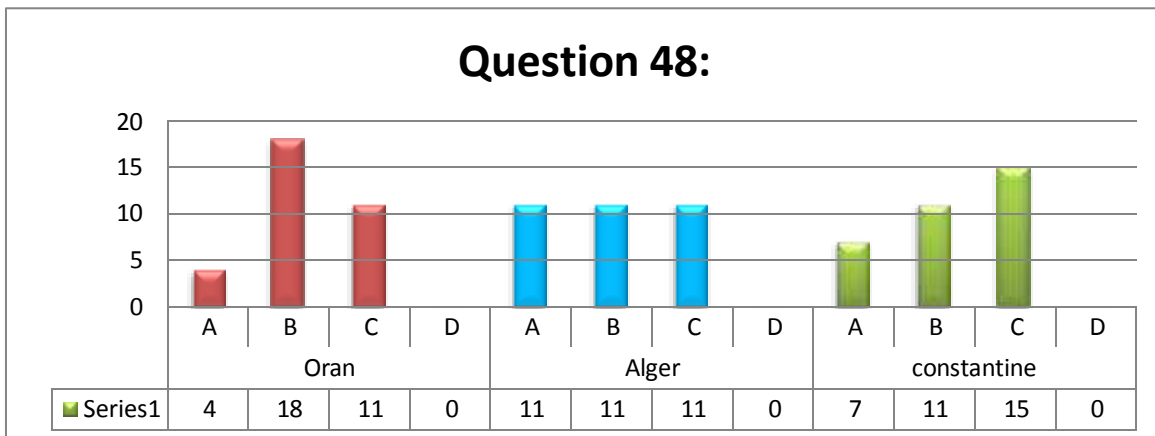
Histogramme n° 47: Votre stage tel qu'il a été pensé sans efforts supplémentaire de votre part vous permet d'apprendre le métier.

Question posée : Votre stage tel qu'il a été pensé sans efforts supplémentaire de votre part vous permet d'apprendre le métier.

Commentaire :

-Dans ce cas nous constatons une forte insatisfaction au niveau des trois villes concernées suivie d'une légère satisfaction.

-De ce fait on en déduit que le stage est imparfait ou presque pour leur enseigner le métier.



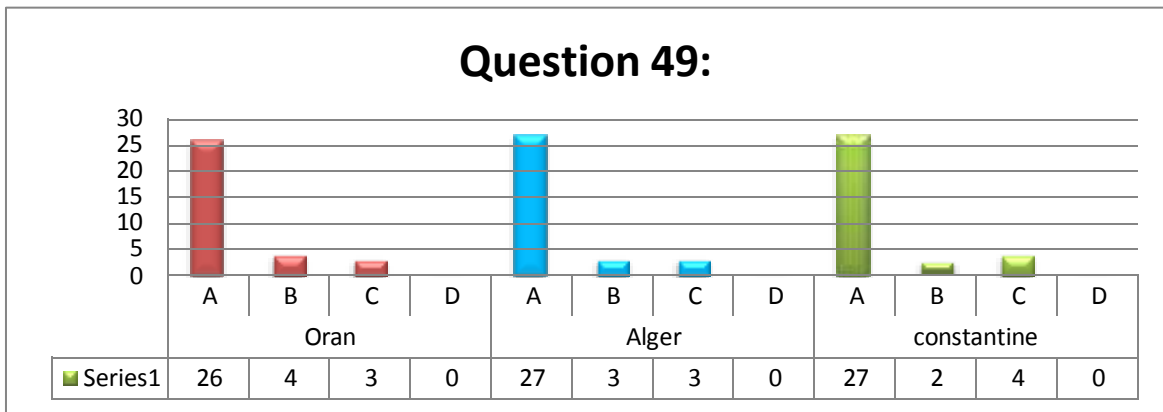
Histogramme n° 48: Votre stage vous permet de mettre en pratique vos connaissances acquises en formation initiale.

Question posée : Votre stage vous permet de mettre en pratique vos connaissances acquises en formation initiale.

Commentaire :

-Nous remarquons que le graphique est dénué de satisfaction totale dans toutes les trois villes, mais il y a quand même certains qui sont plutôt satisfaits. En revanche les stagiaires insatisfaits représentent la majorité.

- Nous arrivons à en déduire que ce stage a permis certains de mettre en pratique leurs connaissances acquises en formation initiale.



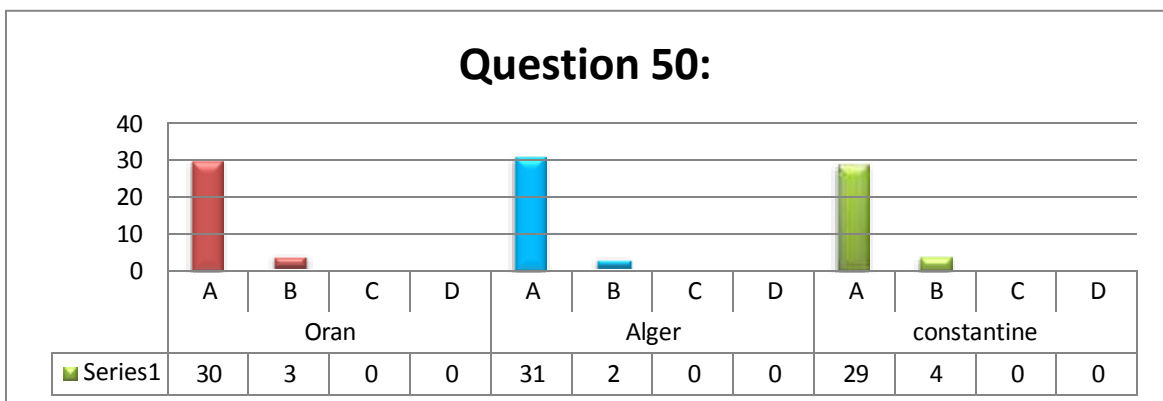
Histogramme n° 49: Votre stage vous permet de mettre en pratique vos compétences construites en formation initiale.

Question posée : Votre stage vous permet de mettre en pratique vos compétences construites en formation initiale.

Commentaire :

-On voit clairement que ce graphique affiche une insatisfaction majoritaire dans l'ensemble des trois établissements avec une absence absolue de la satisfaction totale.

- Donc on en déduit que ce stage n'a permis les stagiaires de mettre en pratique leurs compétences construites en formation initiale.



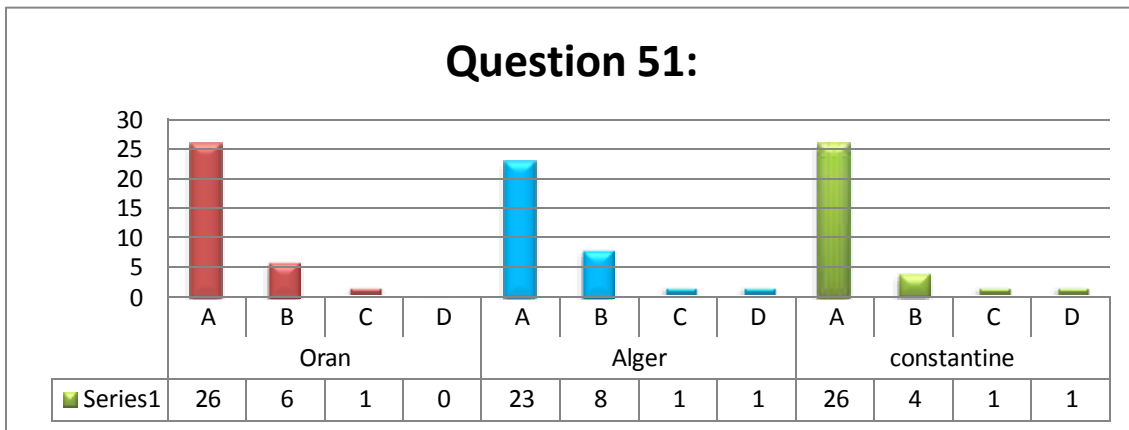
Histogramme n° 50: Votre stage vous permet de réfléchir en alternance (en concertation et collaboration) entre ENS et établissement scolaire votre métier.

Question posée : Votre stage vous permet de réfléchir en alternance (en concertation et collaboration) entre ENS et établissement scolaire votre métier.

Commentaire :

-On voit qu'il y a seulement l'insatisfaction dans ce graphe, le mot satisfait ne se fait pas du tout entendre dans les trois villes.

-On conclut très rapidement que ce stage ne leur a pas permis de penser à une alternance.

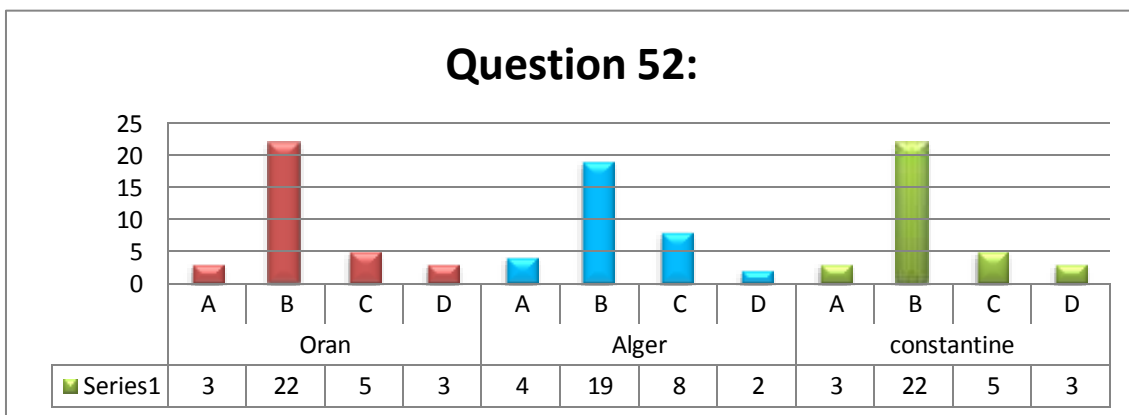


Histogramme n° 51: Ce qui vous a été dispensé, transmis ou vous avez construit en formation initiale vous suffit pour effectuer votre stage et réaliser ses missions.

Question posée : Ce qui vous a été dispensé, transmis ou vous avez construit en formation initiale vous suffit pour effectuer votre stage et réaliser ses missions.

Commentaire :

- Nous remarquons qu'il y a un faible nombre des stagiaires qui a voté pour la satisfaction contre une majorité qui est totalement insatisfaite.
- De ce fait on en conclut que plusieurs stagiaires ont trouvé des difficultés durant leur stage vu l'insuffisance de leur formation.

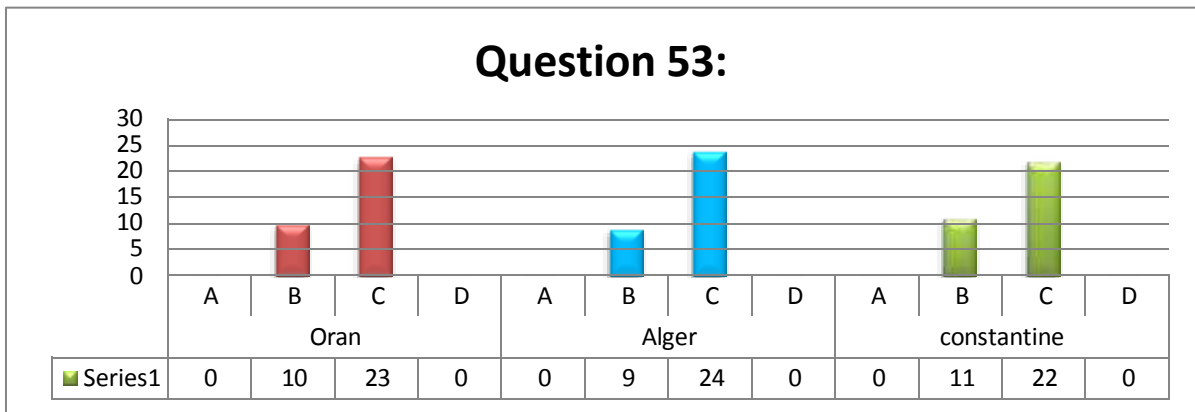


Histogramme n° 52: Le contenu de votre formation initiale vous permet de réaliser les activités demandées lors du stage.

Question posée : Le contenu de votre formation initiale vous permet de réaliser les activités demandées lors du stage.

Commentaire :

- Nous voyons une variété de réponses dans ce graphique mais l'insatisfaction partielle reste majoritaire dans les trois villes concernées.
- On en déduit que le contenu de leur formation n'est pas assez complet pour leur permettre d'exercer des activités lors du stage.



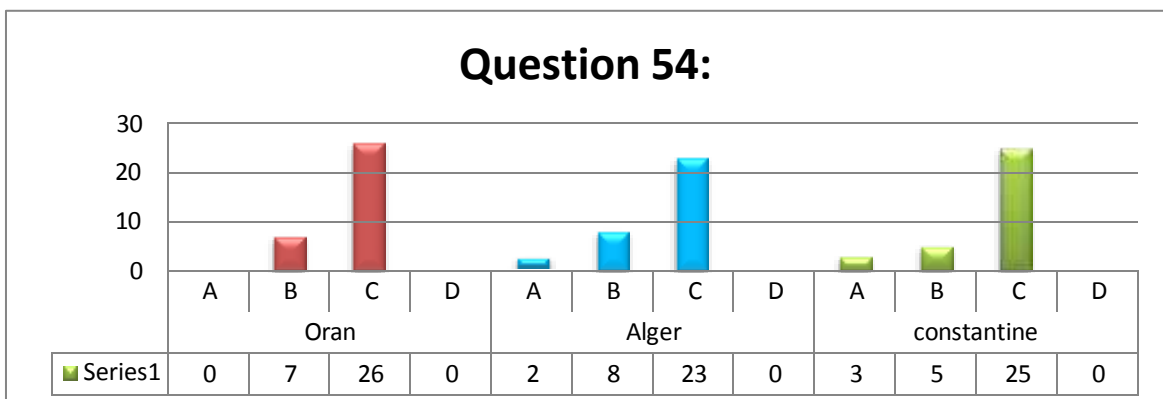
Histogramme n° 53: Les activités réalisées lors de votre stage vous permettent de construire votre identité de futur enseignant plus que les activités réalisées en ENS.

Question posée : Les activités réalisées lors de votre stage vous permettent de construire votre identité de futur enseignant plus que les activités réalisées en ENS.

Commentaire :

-On remarque que dans les trois villes les réponses se varient entre plutôt insatisfait et plutôt satisfait mais dans tous les cas l'insatisfaction reste majoritaire.

-Sur cela, nous arrivons à conclure que les activités réalisées lors de ce stage restent insuffisantes pour construire l'identité professionnelle de plusieurs stagiaires.



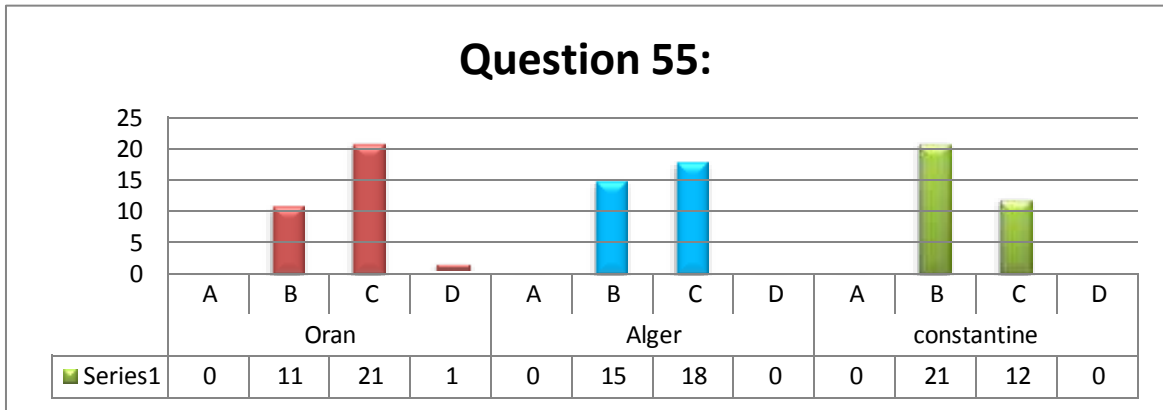
Histogramme n° 54: Vos documents remis en début de stage ont une relation avec les activités que vous mener lors de votre stage.

Question posée : Vos documents remis en début de stage ont une relation avec les activités que vous mener lors de votre stage.

Commentaire :

-On voit dans ce graphique une majorité qui est pour la satisfaction partielle et quelques un qui sont plutôt insatisfaits dans les trois établissements.

-On en déduit que ces documents ont quand même une relation avec les activités que les stagiaires exercent lors de leur stage.



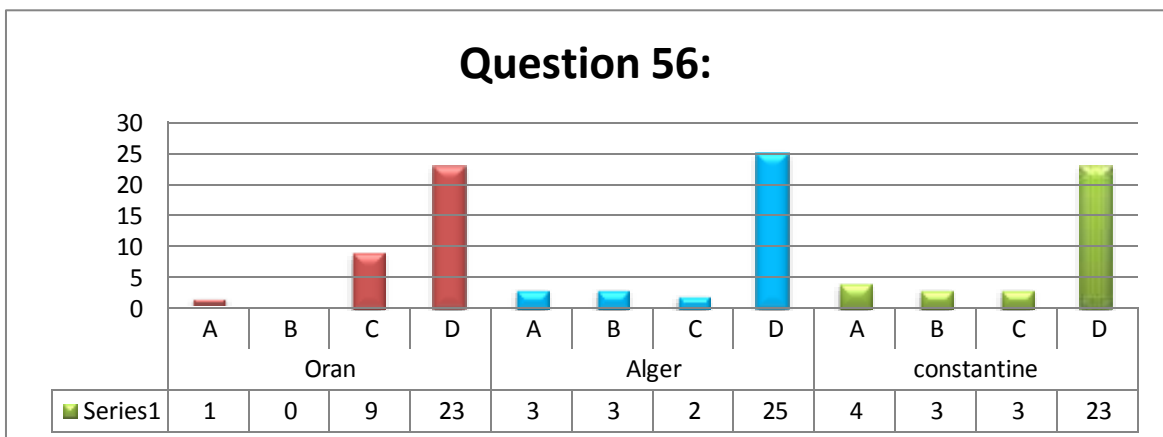
Histogramme n° 55: Vos documents remis en début de stage vous servent à observer/vous observer et à vous développer.

Question posée : Vos documents remis en début de stage vous servent à observer/vous observer et à vous développer.

Commentaire :

-Cet histogramme nous montre une variété de réponses entre l'insatisfaction partielle et la satisfaction partielle dans les trois villes. En particulier en Constantine l'insatisfaction est majoritaire.

-Nous arrivons à déduire que sur Constantine les documents remis n'ont pas servi à développer les stagiaires.



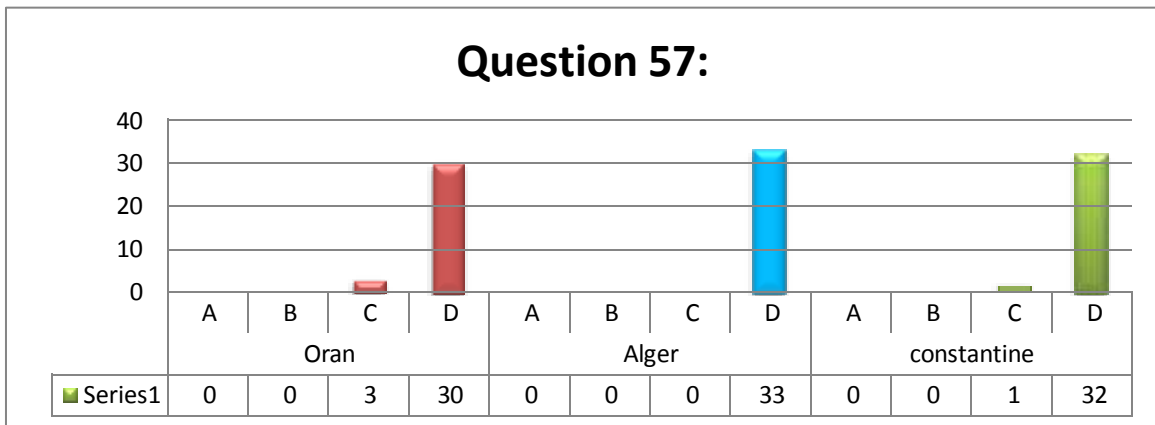
Histogramme n° 56: Vos documents remis en début de stage ne sont pas en adéquation avec la réalité du terrain et ses impératives.

Question posée : Vos documents remis en début de stage ne sont pas en adéquation avec la réalité du terrain et ses impératives.

Commentaire :

-Nous remarquons dans ce graphique que la pluralité est totalement satisfaite dans les trois établissements concernés.

- Nous arrivons à en déduire que leurs documents remis au début du stage ont été vraiment en équivalence avec la réalité du terrain.



Histogramme n° 57: Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire parler les élèves en langue française et les faire s'exprimer

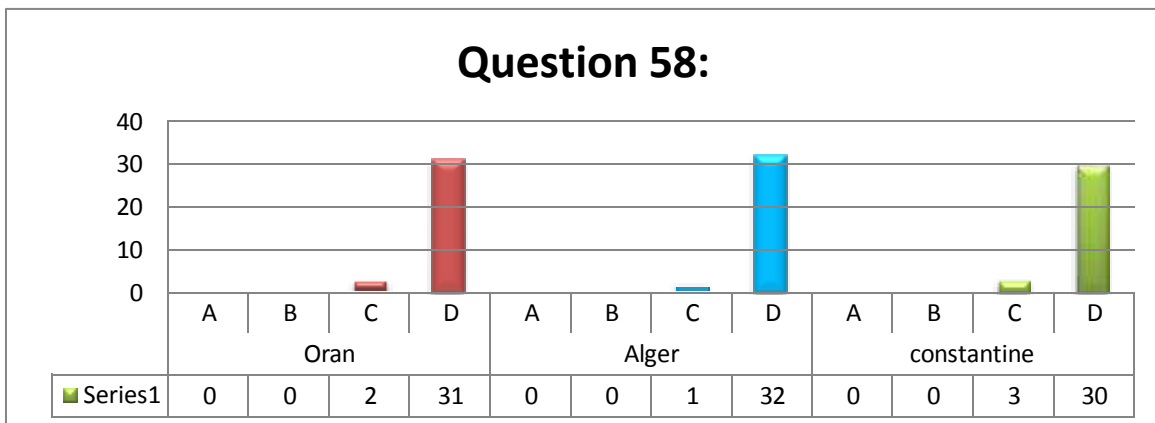
Question posée : Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de :

1. Faire parler les élèves en langue française et les faire s'exprimer.

Commentaire :

-On voit très bien que cet histogramme est dénué d'insatisfaction, presque tous les stagiaires sont totalement satisfaits surtout à Alger.

-On en déduit que les stagiaires ont réellement fait parler les élèves en langue française et les fait s'exprimer.



Histogramme n° 58 : Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire écrire les élèves en langue française.

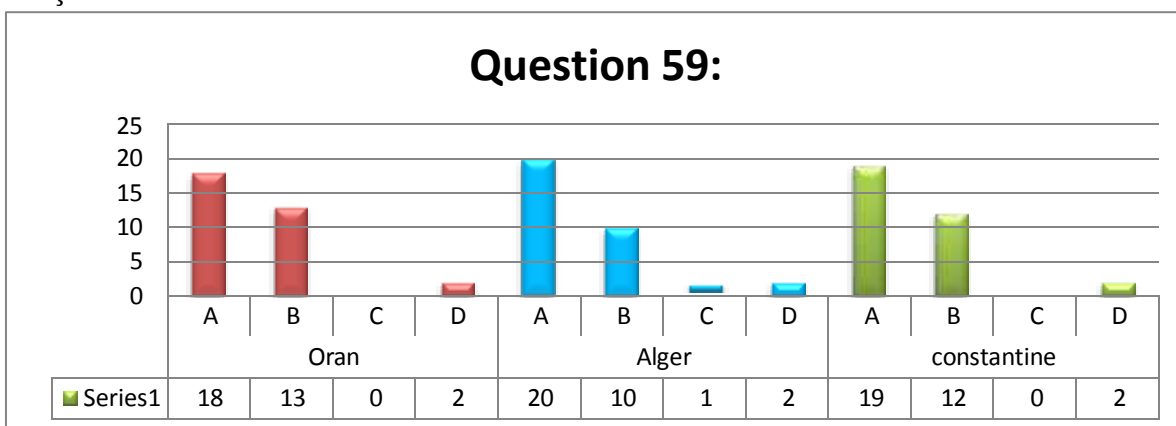
Question posée : Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de :

2. Faire écrire les élèves en langue française.

Commentaire :

-On voit seulement des réponses favorables, tous les stagiaires sont clairement et totalement satisfaits.

-Donc, on en conclut directement que les stagiaires ont fait écrire les élèves en langue française.



Histogramme n° 59: Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire réfléchir les élèves en leur ouvrant l'esprit et les formant intellectuellement.

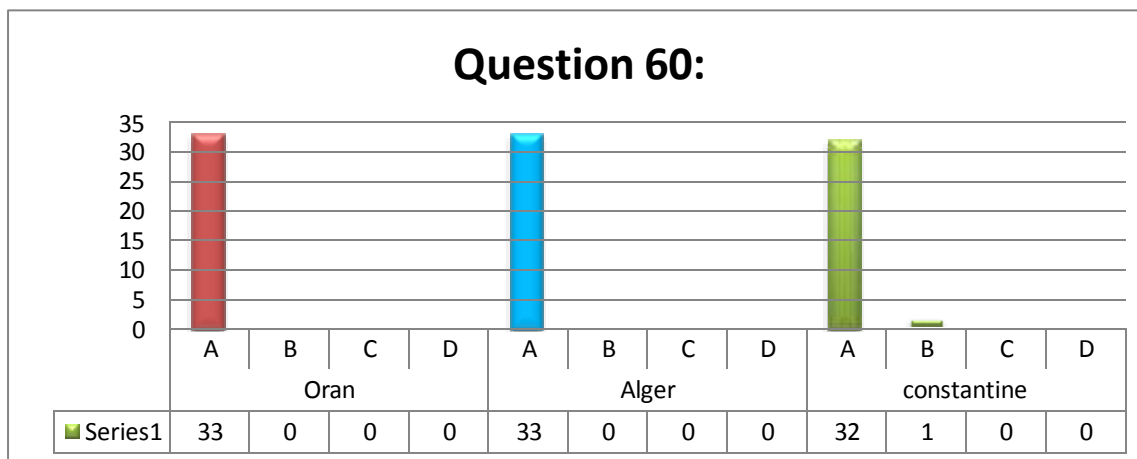
Question posée : Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de :

3. Faire réfléchir les élèves en leur ouvrant l'esprit et les formant intellectuellement.

Commentaire :

-Nous observons dans cet histogramme que l'insatisfaction est majoritaire que se soit partielle ou totale dans l'ensemble des trois villes Oran, Alger et Constantine.

-On en déduit que les stagiaires n'ont pas fait réfléchir les élèves en leur ouvrant l'esprit et les formant intellectuellement.



Histogramme n° 60: Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de faire prendre conscience aux élèves de l'importance du sens et leur permettre d'avoir confiance en eux-mêmes.

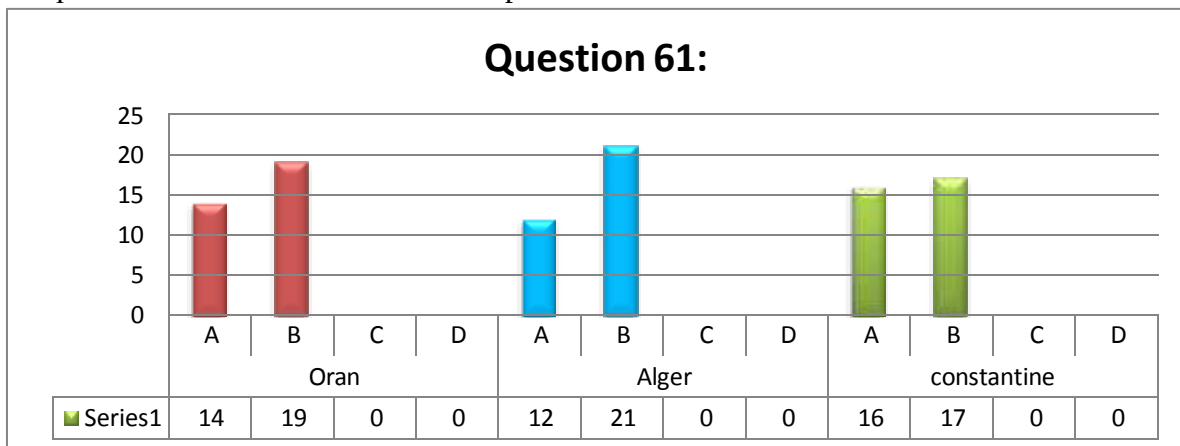
Question posée : Votre mission durant votre stage telle qu'elle est réellement vécue correspond aux missions prévues et /ou pensées avant votre stage en terme de :

4. Faire prendre conscience aux élèves de l'importance du sens et leur permettre d'avoir confiance en eux-mêmes.

Commentaire :

-Un histogramme complètement dénudé de satisfaction, on voit très bien que tous les stagiaires au sein des trois établissements ont été totalement insatisfaits.

-Sur cela, on en déduit que les stagiaires n'ont pas pu faire prendre conscience aux élèves de l'importance du sens et leur permettre d'avoir confiance en eux-mêmes.



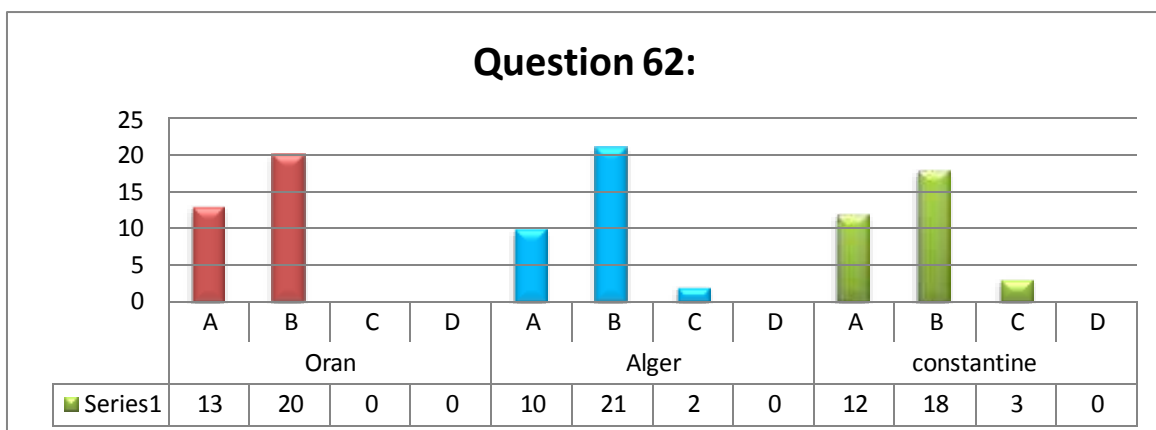
Histogramme n° 61: Les moyens mis en votre possession de la part de votre enseignant formateur ENS tuteur répondent aux besoins de la mission réelle qui est votre durant ce stage

Question posée : Les moyens mis en votre possession de la part de votre enseignant formateur ENS tuteur répondent aux besoins de la mission réelle qui est votre durant ce stage (outils-moyens humains, temps, matériels etc.)

Commentaire :

-On constate que le mot satisfaction ne se fait pas entendre dans les trois villes Oran, Alger et Constantine dont tous les stagiaires ont montré leur insatisfaction.

-On conclut très rapidement que l'enseignant formateur n'a pas mis en disposition les moyens qui répondent aux besoins de la mission des stagiaires.



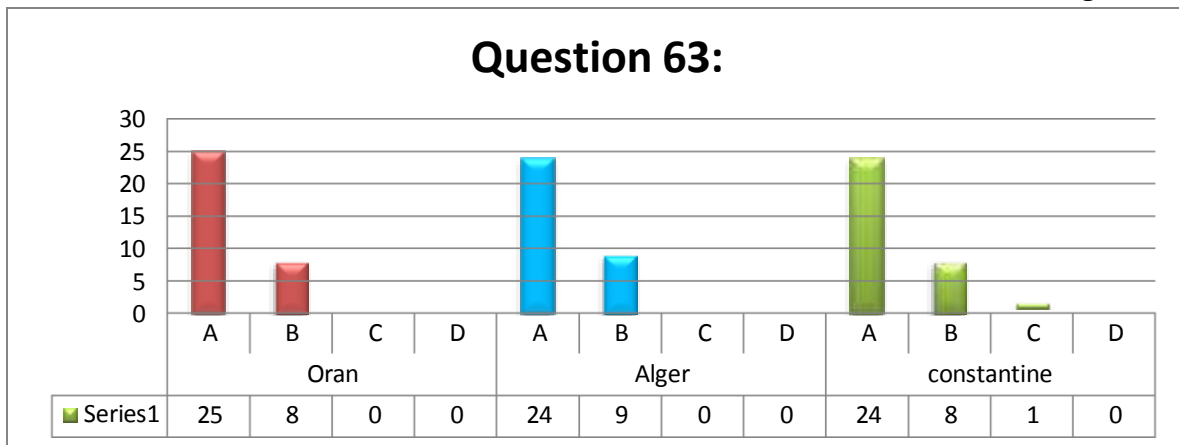
Histogramme n° 62: Les moyens mis en votre possession de la part du maître d'application tuteur répondent aux besoins de la mission réelle qui est votre durant ce stage

Question posée : Les moyens mis en votre possession de la part du maitre d'application tuteur répondent aux besoins de la mission réelle qui est votre durant ce stage (outils-moyens humains, temps, matériels etc.)

Commentaire :

-On voit que la pluralité des stagiaires est insatisfaite dans les trois villes concernées particulièrement à Oran où on ne trouve pas de satisfaction.

-Ce qui nous dirige à déduire que ces moyens n'ont pas répondu aux besoins de la mission réelle des stagiaires.



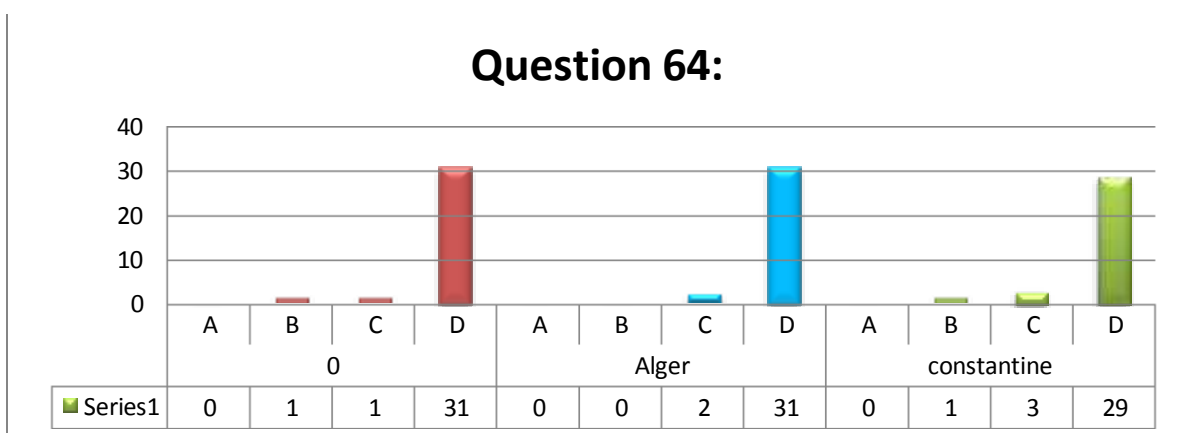
Histogramme n° 63: Le maitre d'application tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau théorique.

Question posée : Le maitre d'application tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau théorique.

Commentaire :

-Nous remarquons dans ce graphique que tous les stagiaires privés de un à Constantine sont insatisfaits.

-Nous en déduisons que le maitre d'application tuteur n'a pas pris une part active dans la formation au niveau théorique.



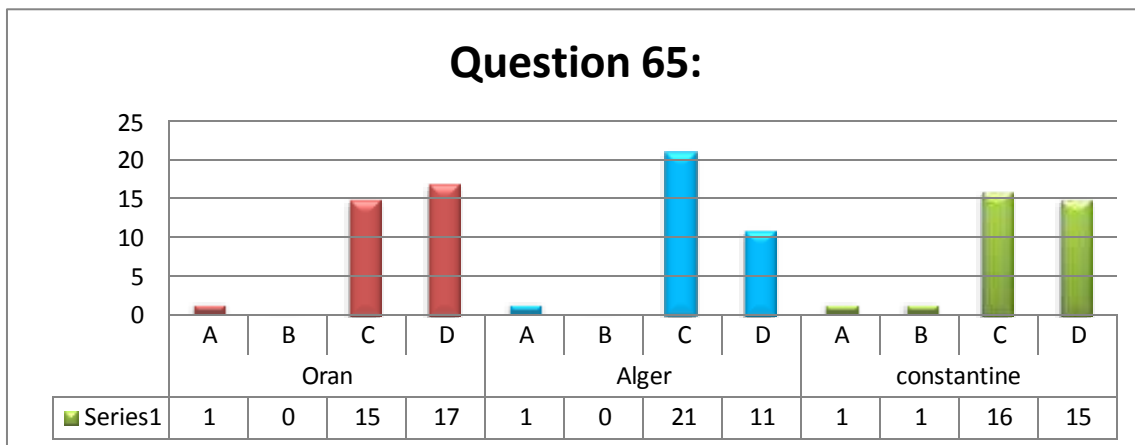
Histogramme n° 64: Le maitre d'application tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau pratique.

Question posée : Le maître d'application tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau pratique.

Commentaire :

-Ce graphique indique que presque toutes les réponses sont favorables, au sein des trois établissements la pluralité des stagiaires ont voté tout à fait satisfait.

-Donc, On en déduit que le maître d'application tuteur a bien pris cette part active dans la formation des stagiaires au niveau pratique.



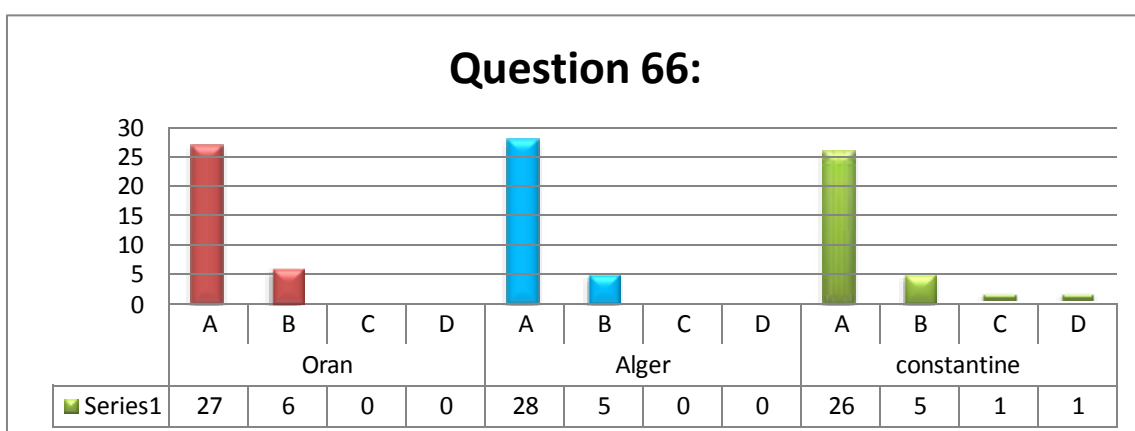
Histogramme n° 65: L'enseignant formateur ENS tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau théorique.

Question posée : L'enseignant formateur ENS tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau théorique.

Commentaire :

-Nous observons dans cet histogramme une satisfaction presque totale dans les trois villes concernées.

-Ce qui prouve que l'enseignant formateur ENS tuteur a plutôt bien pris une part active dans la formation des stagiaires au niveau théorique.



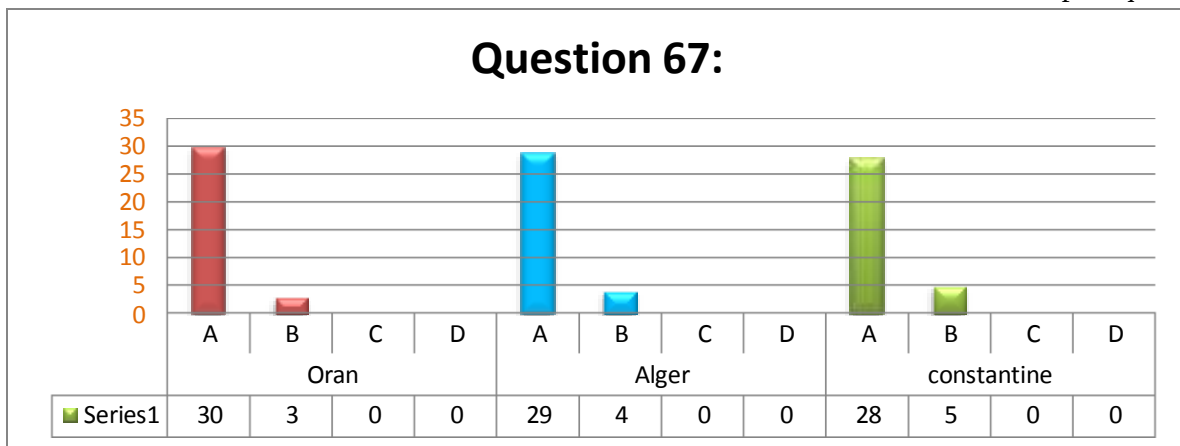
Histogramme n° 66: L'enseignant formateur ENS tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau pratique.

Question posée : L'enseignant formateur ENS tuteur a pris une part active dans votre formation au niveau pratique.

Commentaire :

-On remarque une absence presque totale de la satisfaction en particulier sur Oran et Alger où le mot satisfait ne se fait pas entendre.

-On en déduit alors que l'enseignant formateur ENS tuteur n'a pas réussi à prendre une part active dans la formation au niveau pratique.



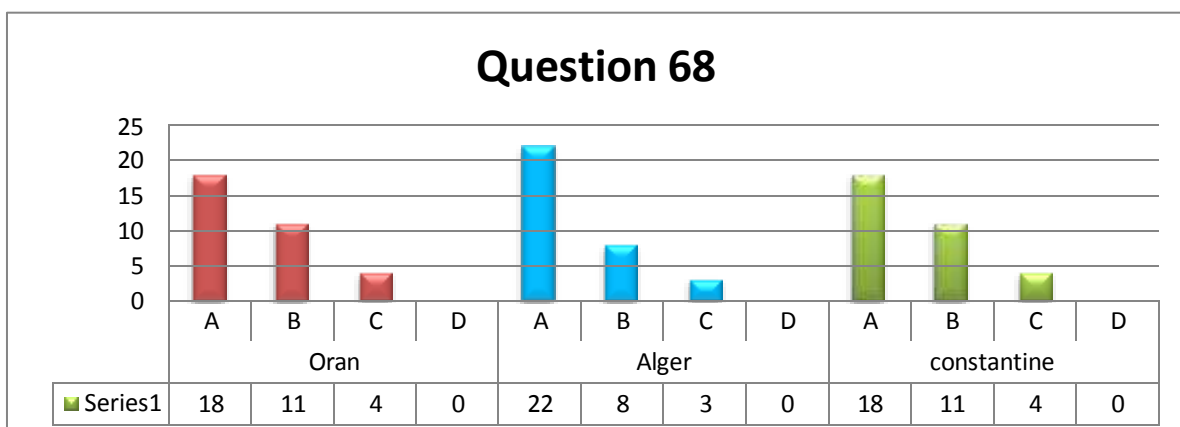
Histogramme n° 67: Au niveau de votre réflexivité l'enseignant formateur ENS tuteur aide au développement de votre pratique professionnelle.

Question posée : Au niveau de votre réflexivité l'enseignant formateur ENS tuteur aide au développement de votre pratique professionnelle.

Commentaire :

-Il y a seulement l'insatisfaction dans ce graphique, on remarque que presque tous les stagiaires sont totalement insatisfaits.

-Nous concluons que l'enseignant formateur ENS n'a pas aidé les stagiaires au développement de leur pratique professionnelle.



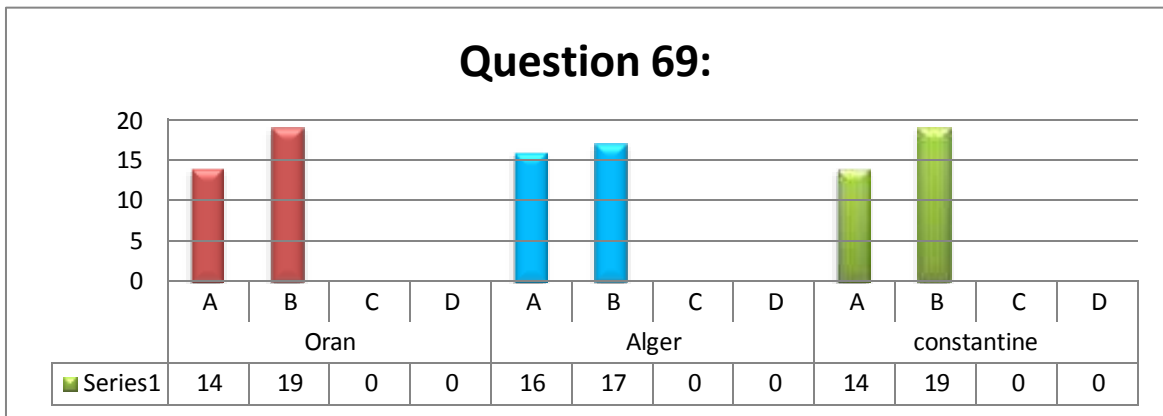
Histogramme n° 68: Au niveau de votre réflexivité le maitre d'application tuteur aide au développement de votre pratique professionnelle

Question posée : Au niveau de votre réflexivité le maitre d'application tuteur aide au développement de votre pratique professionnelle

Commentaire :

-Nous remarquons dans cet histogramme que les personnes insatisfaites représentent la majorité au sein des trois établissements.

-On en déduit que le maitre d'application tuteur n'a pas réussi à aider les stagiaire au développement de leur pratique professionnelle.

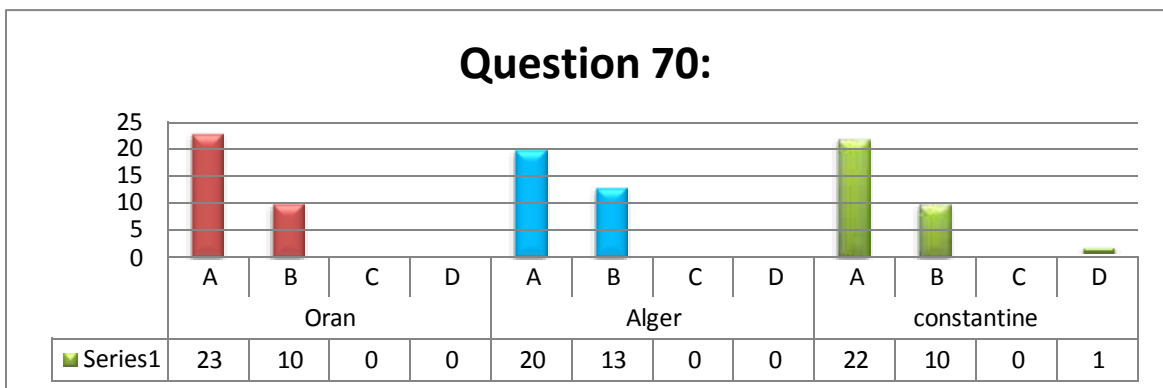


Histogramme n° 69: Les discussions avec le maitre d'application tuteur autour des missions du stage encourageant à formuler progressivement vos besoins.

Question posée : Les discussions avec le maitre d'application tuteur autour des missions du stage encourageant à formuler progressivement vos besoins.

Commentaire :

- On voit clairement que tous les stagiaires ont voté pour l'insatisfaction dans les trois villes Oran, Alger et Constantine.
- Ce qui nous emmène à déduire que ces discussions avec le maitre d'application tuteur autour des missions du stage n'ont pas du tout servi à encourager les stagiaires à formuler progressivement leurs besoins.

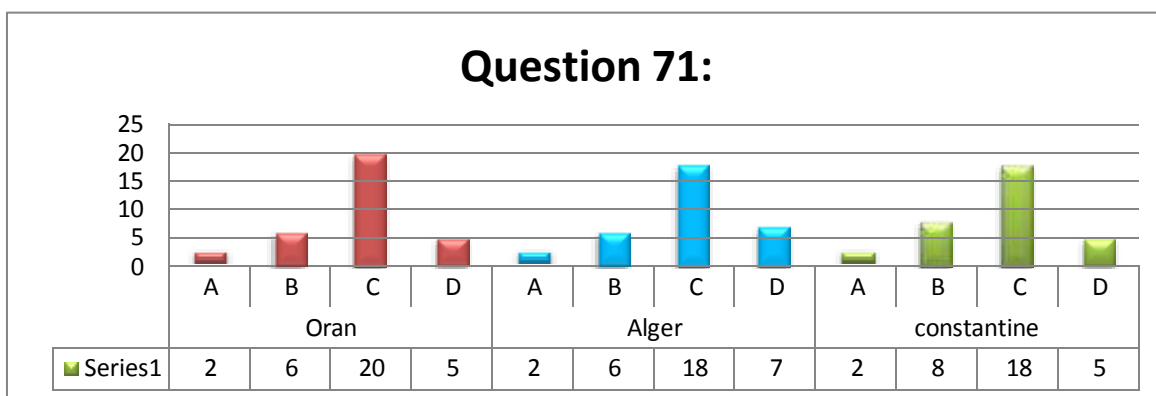


Histogramme n° 70: Les discussions avec l'enseignant formateur ENS tuteur autour des missions du stage encourageant à formuler progressivement vos besoins.

Question posée : Les discussions avec l'enseignant formateur ENS tuteur autour des missions du stage encourageant à formuler progressivement vos besoins.

Commentaire :

- Nous remarquons qu'il y a seulement un stagiaire satisfait à Constantine parmi les trois villes concernées, par contre tous les autres stagiaires ont été insatisfaits.
- On en déduit que les stagiaires n'ont pas été encouragés pour formuler progressivement leurs besoins par ces discussions.

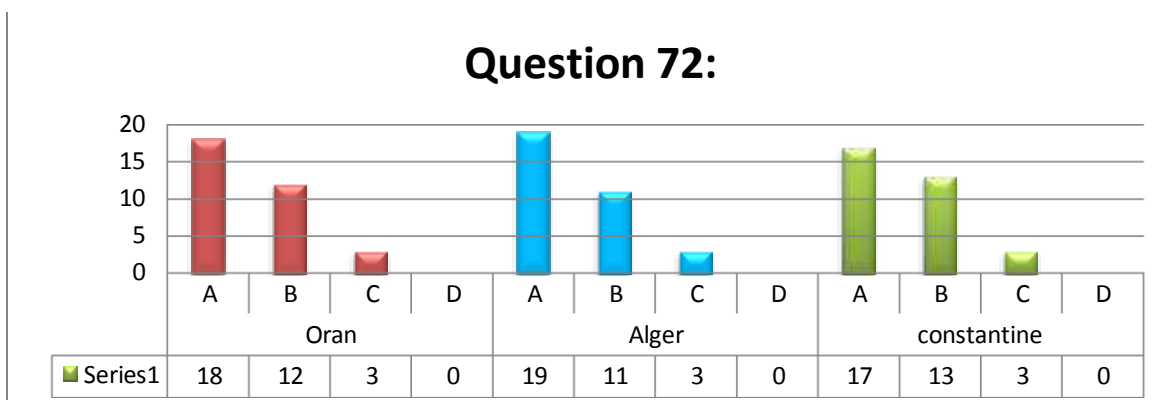


Histogramme n° 71: Les discussions avec d'autres enseignants externes de votre choix autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins.

Question posée : Les discussions avec d'autres enseignants externes de votre choix autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins.

Commentaire :

- Dans ce graphique nous remarquons une variété de réponses mais malgré ça on voit que la satisfaction partielle est majoritaire dans les trois villes concernées.
- Sur cela, on en déduit que ces discussions ont quand même encouragé les stagiaires à formuler progressivement leurs besoins.

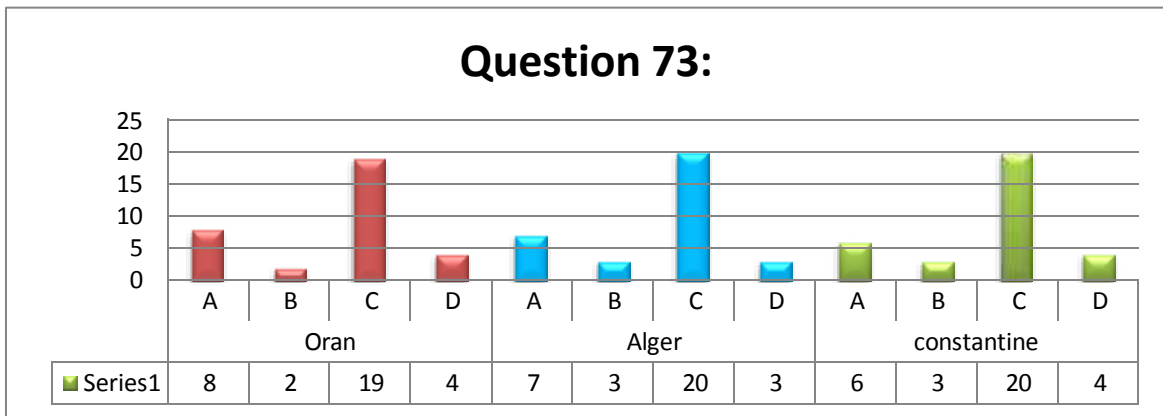


Histogramme n° 72: Les discussions avec à la fois le maitre d'application et l'enseignant formateur ENS tuteurs autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins.

Question posée : Les discussions avec à la fois le maitre d'application et l'enseignant formateur ENS tuteurs autour des missions du stage encouragent à formuler progressivement vos besoins.

Commentaire :

- On voit que la pluralité a montré son insatisfaction dans les trois villes étudiées. De plus, il y a une absence totale de la satisfaction absolue.
- On arrive à conclure que les discussions avec à la fois le maitre d'application et l'enseignant formateur ENS tuteurs autour des missions du stage n'ont pas encouragé les stagiaires à formuler leurs besoins.

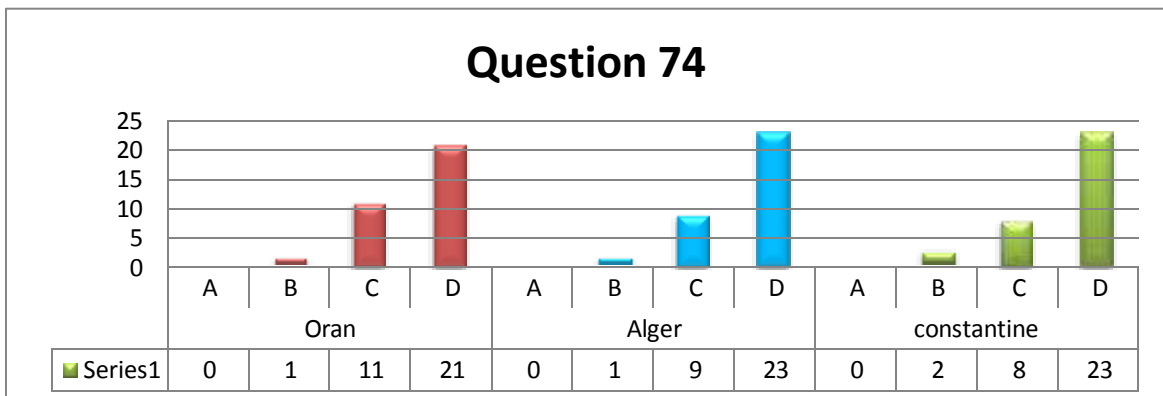


Histogramme n° 73: Les discussions avec vos collègues groupe de pairs autour des missions du stage encourage à formuler progressivement vos besoins.

Question posée : Les discussions avec vos collègues groupe de pairs autour des missions du stage encourage à formuler progressivement vos besoins.

Commentaire :

- Nous constatons une variété des avis dans l'ensemble des trois villes avec une majorité qui est partiellement satisfaite.
- Ce qui nous dirige à déduire que ces discussions entre les groupes de stagiaires leurs a assez bien encouragé.

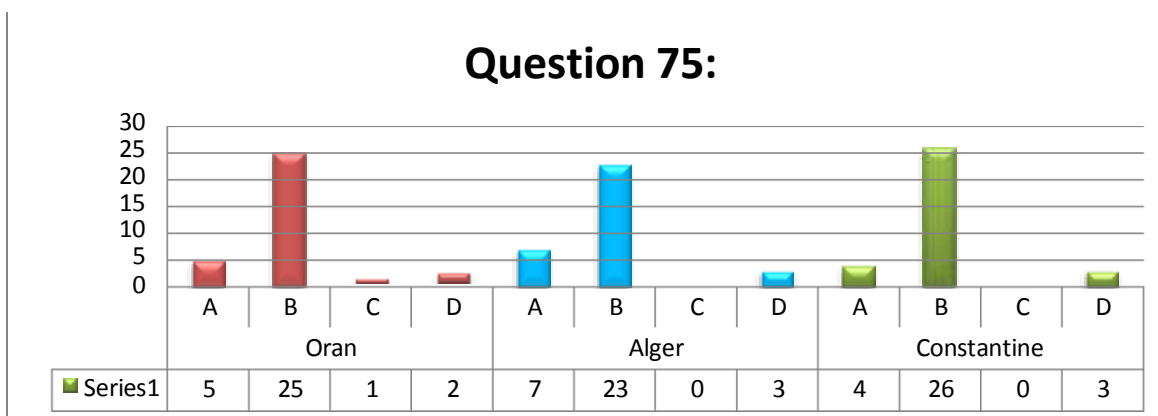


Histogramme n° 74: Le maitre d'application tuteur exerce le rôle de model professionnel.

Question posée : Le maitre d'application tuteur exerce le rôle de model professionnel.

Commentaire :

- Nous remarquons dans cet histogramme que la pluralité est totalement satisfaite dans l'ensemble des trois établissements.
- On en déduit que le maitre d'application tuteur a bien été un model professionnel pour les stagiaires.



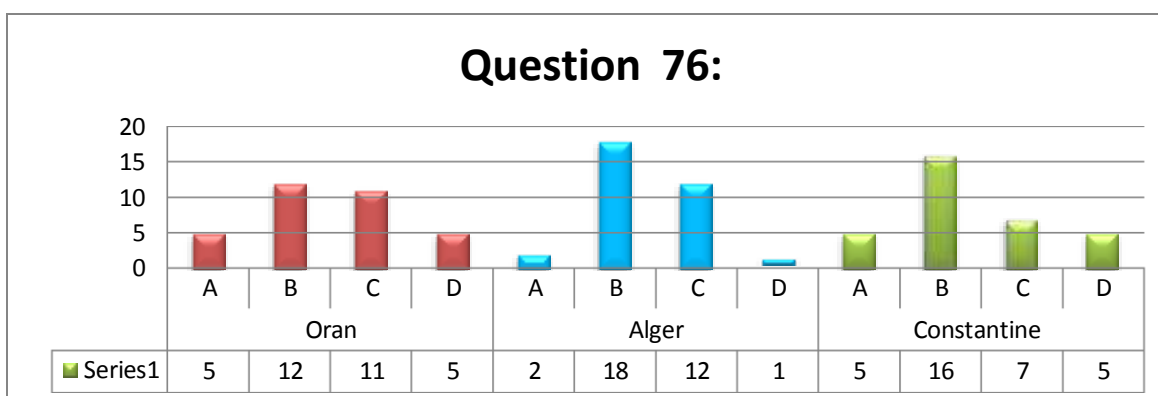
Histogramme n° 75: En adéquation avec votre formation initiale, les situations d'apprentissages sont appropriées et pertinentes.

Question posée : En adéquation avec votre formation initiale, les situations d'apprentissages sont appropriées et pertinentes.

Commentaire :

-Cet histogramme démontre qu'il y a une légère satisfaction au niveau des trois institutions ainsi que la majorité est plutôt insatisfaite.

-Donc, On en déduit que les stagiaires n'étaient pas en bonne situations d'apprentissages.



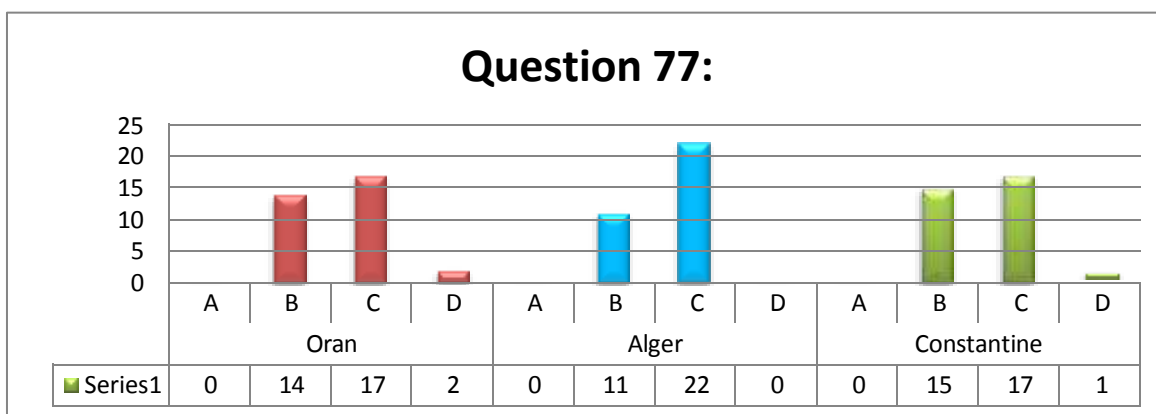
Histogramme n° 76: Les situations d'apprentissages vécues durant votre stage permettent votre progression dans l'attente de vos objectifs.

Question posée : Les situations d'apprentissages vécues durant votre stage permettent votre progression dans l'attente de vos objectifs.

Commentaire :

-Les réponses sont très départagées en particulier à Oran où les avis sont très proches. Mais par contre à Alger et à Constantine l'insatisfaction est légèrement majoritaire.

-On ne peut pas avoir une déduction précise au niveau d'Oran mais pour les autres villes on peut dire que les stagiaires trouvent que ces situations ne permettent pas vraiment leur progression dans l'attente de leurs objectifs.



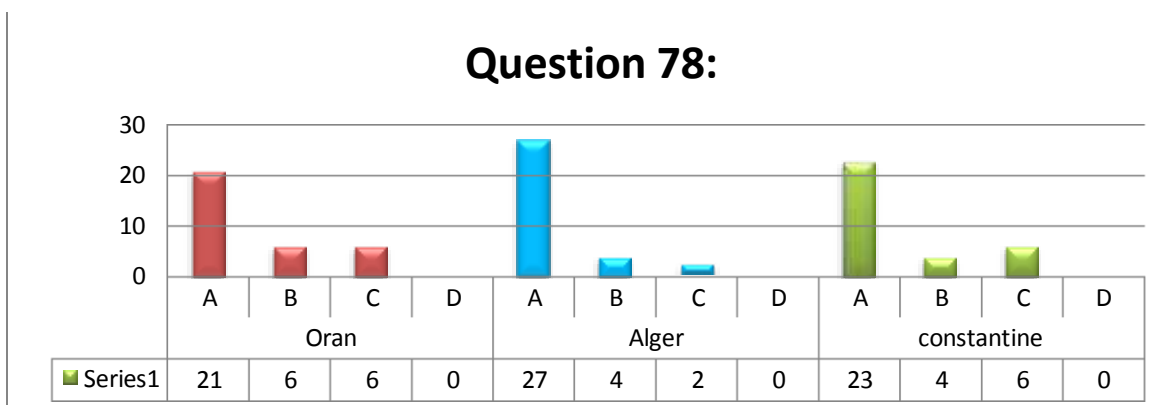
Histogramme n° 77: Votre participation aux activités proposées par votre maitre d'application permet de d'accroître vos connaissances de la profession.

Question posée : Votre participation aux activités proposées par votre maitre d'application permet de d'accroître vos connaissances de la profession.

Commentaire :

-On remarque que malgré la variété des réponses, la satisfaction reste majoritaire au sein des trois établissements.

-On en déduit alors que les activités proposées par le maitre d'application des stagiaires ont plutôt servi à une croissance de connaissances de la profession des stagiaires.



Histogramme n° 78: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par sa disponibilité

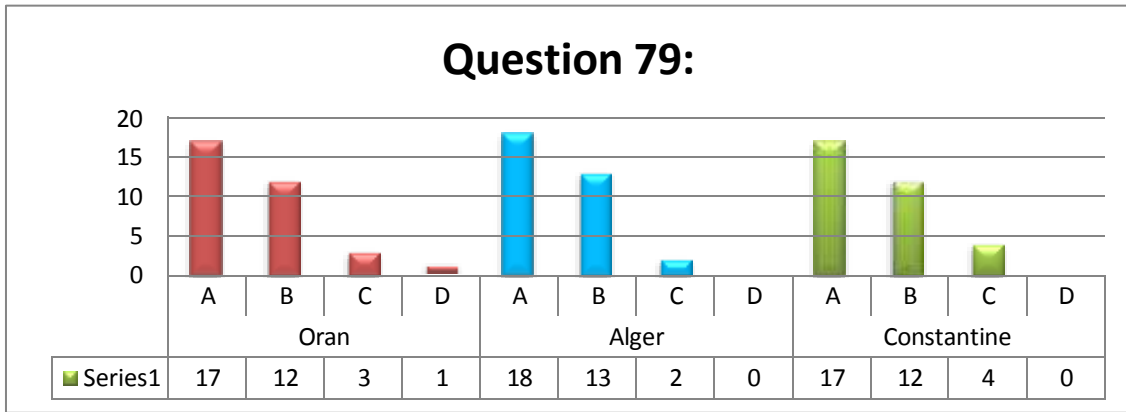
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par sa :

1. Disponibilité

Commentaire :

-Nous remarquons dans cet histogramme que l'insatisfaction totale est clairement prédominante.

-Ce qui nous emmène à déduire que l'enseignant formateur ENS tuteur n'a pas été disponible pour accompagner les stagiaires.



Histogramme n° 79 : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par le Débriefing

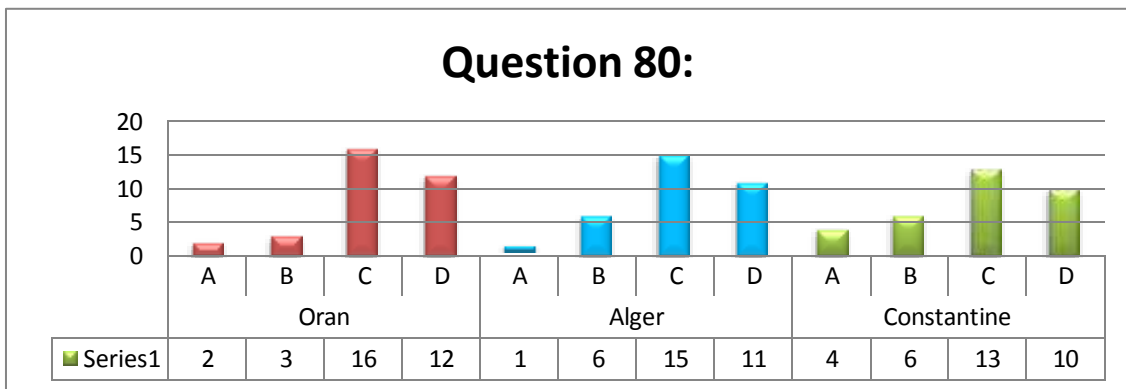
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par sa :

2. Débriefing.

Commentaire :

-Nous constatons dans ce graphique que la majorité des stagiaires a montré son insatisfaction au niveau des trois institutions.

-Nous déduisons alors que l'enseignant formateur ENS tuteur ne leur a pas accompagné dans leur stage par son débriefing.



Histogramme n° 80: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par le RDV-échange mails

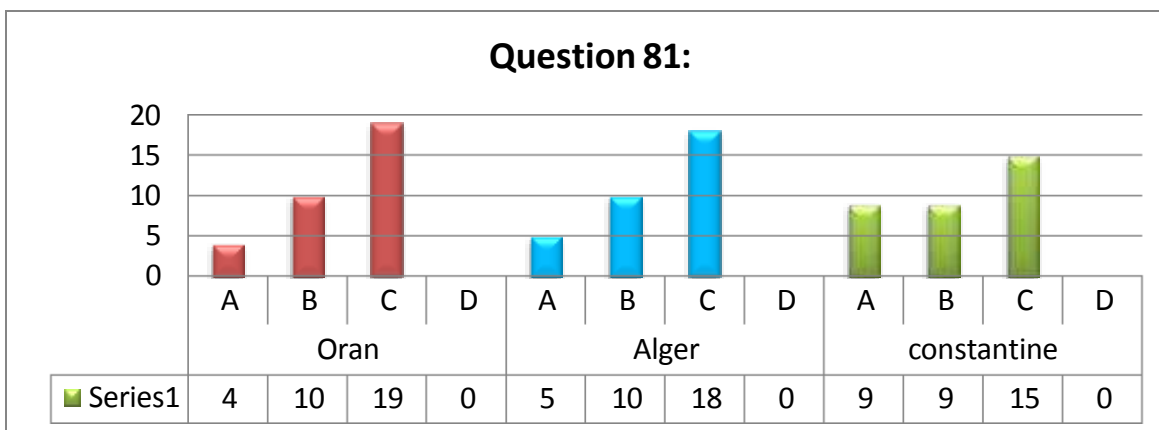
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par sa :

3. RDV-échange mails.

Commentaire :

-Nous remarquons que les réponses sont très départagées entre les quatre avis mais il est clair que la satisfaction est prédominante et que la pluralité des stagiaires a voté satisfait.

-Nous en déduisons alors que a bien accompagné les stagiaires dans ce cas là.



Histogramme n° 81: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage en assistant à vos activités réalisées durant le stage.

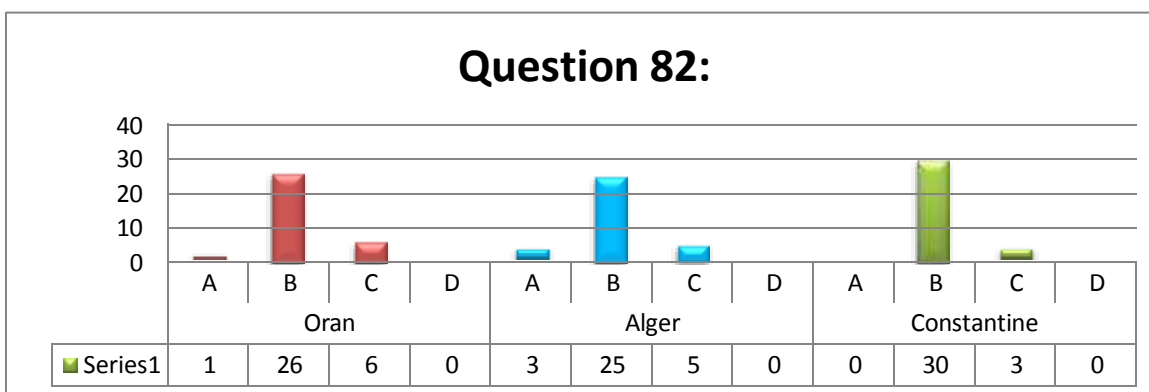
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous a accompagné dans votre stage par sa :

4. Assiste à vos activités réalisées durant le stage.

Commentaire :

-Nous remarquons que le mot tout à fait satisfait est absent au niveau de toutes les villes concernées. Mais la satisfaction partielle reste légèrement prédominante.

-Sur cela, On déduit que l'enseignant formateur ENS tuteur a quand même consacré du temps pour assister aux activités réalisées par les stagiaires durant le stage



Histogramme n° 82: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Manque d'encadrement

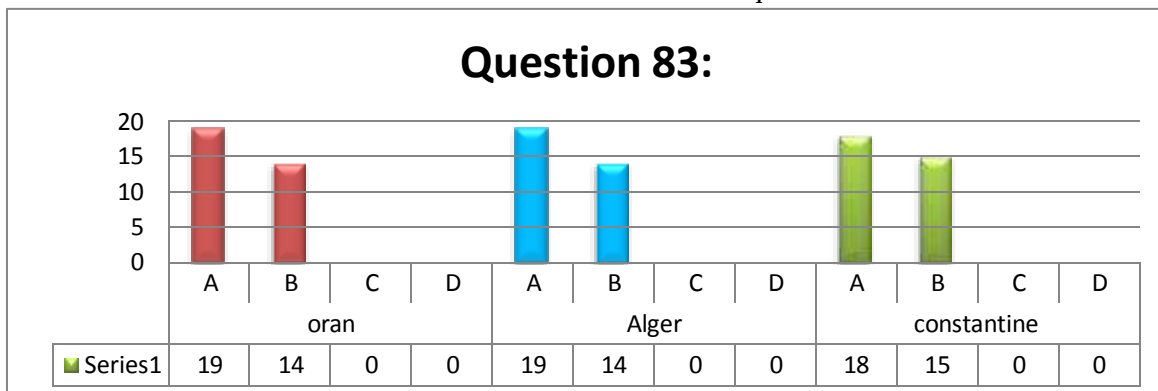
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

1. Manque d'encadrement.

Commentaire :

-Nous remarquons dans cet histogramme que les personnes plutôt insatisfaites représentent la majorité au sein des trois établissements.

-Nous en déduisons alors que l'enseignant formateur ENS tuteur n'a pas aidé les stagiaires à savoir leur manque d'encadrement.



Histogramme n° 83: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Relation avec vos élèves et ou collègues

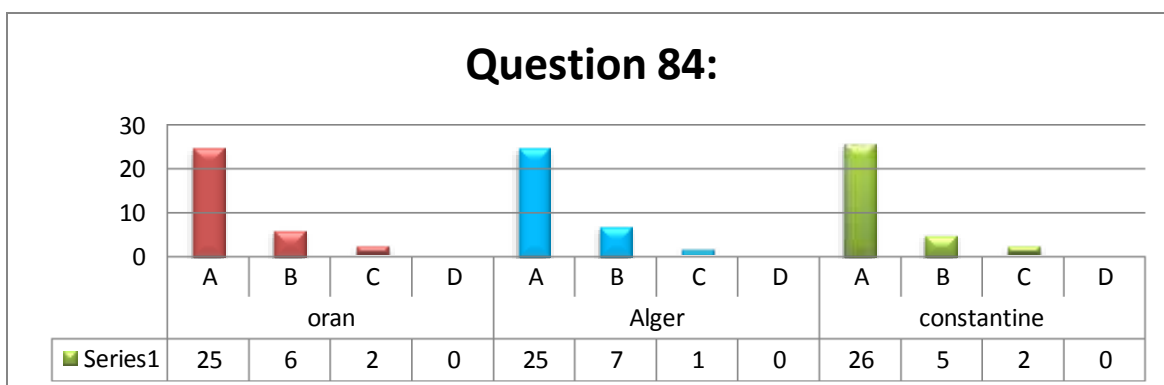
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

2. Relation avec vos élèves et ou collègues.

Commentaire :

-Les réponses manquent de satisfaction dans toutes les trois villes concernées. En effet tous les stagiaires ont voté insatisfait.

-Ce qui nous emmène à déduire que leur enseignant formateur ENS ne leur a pas du tout pour résoudre ces problèmes en relation avec leurs élèves et ou collègues.



Histogramme n° 84: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : charge et environnement d'exercice de vos activités

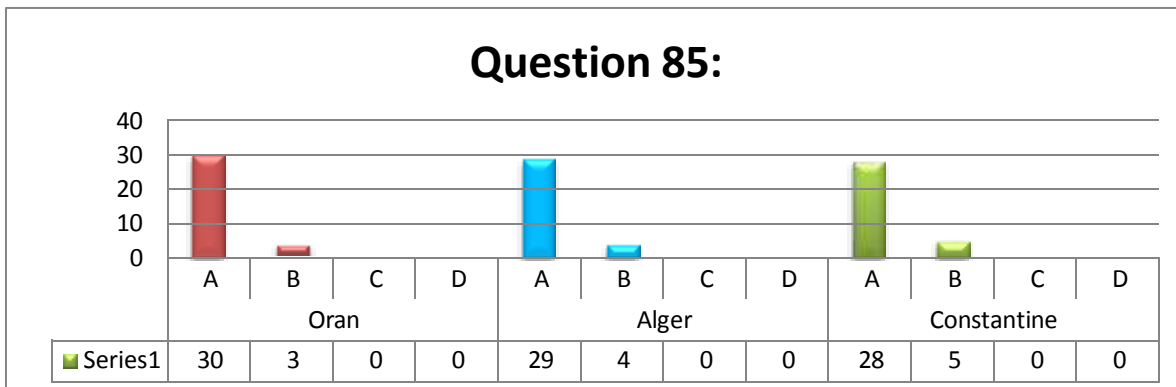
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

3. Charge et environnement d'exercice de vos activités.

Commentaire :

-Ce graphique indique que la pluralité des stagiaires est totalement insatisfaite au niveau des trois institutions.

-Nous constatons alors que l'enseignant formateur ENS tuteur n'a pas du tout aidé les stagiaires dans ce cas là.



Histogramme n° 85: Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Relation entre le théorique et le pratique

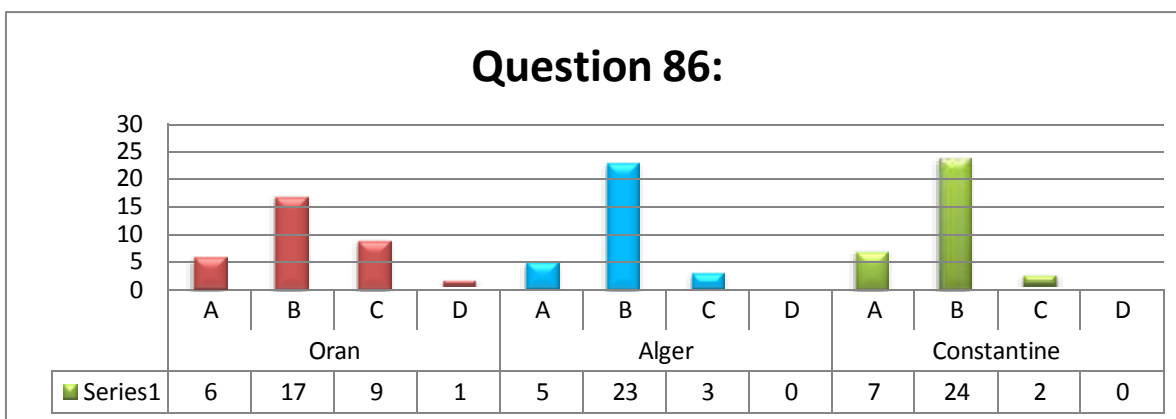
Question posée : Votre enseignant formateur ENS tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

4. Relation entre le théorique et le pratique.

Commentaire :

-On voit clairement que tous les stagiaires ont voté pour l'insatisfaction dans les trois villes Oran, Alger et Constantine.

-On en conclut que les stagiaires n'ont toujours pas eu d'aide en terme de relation entre le théorique et le pratique.



Histogramme n° 86: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : manque d'encadrement

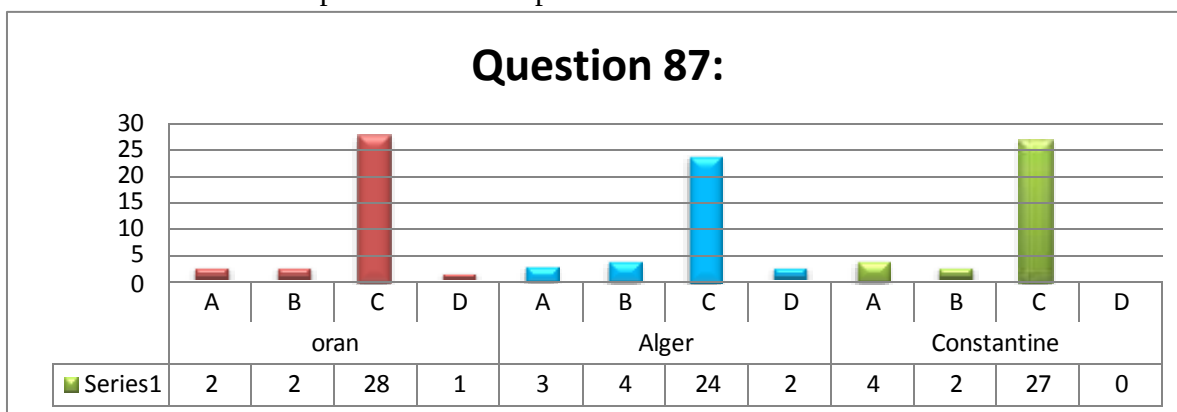
Question posée : Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

1. Manque d'encadrement.

Commentaire :

-On remarque que dans les trois villes le taux d'insatisfaction est élevé par rapport aux autres. De plus, nous constatons que les stagiaires n'ont pas du tout montré leur satisfaction totale en particulier à Alger et Constantine.

-Ce qui nous emmène à déduire que leur maître d'application tuteur ne leur a pas aidé à résoudre ses problèmes particuliers dans ce cas là.



Histogramme n° 87: Votre maître d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : relation avec vos élèves et ou collègues.

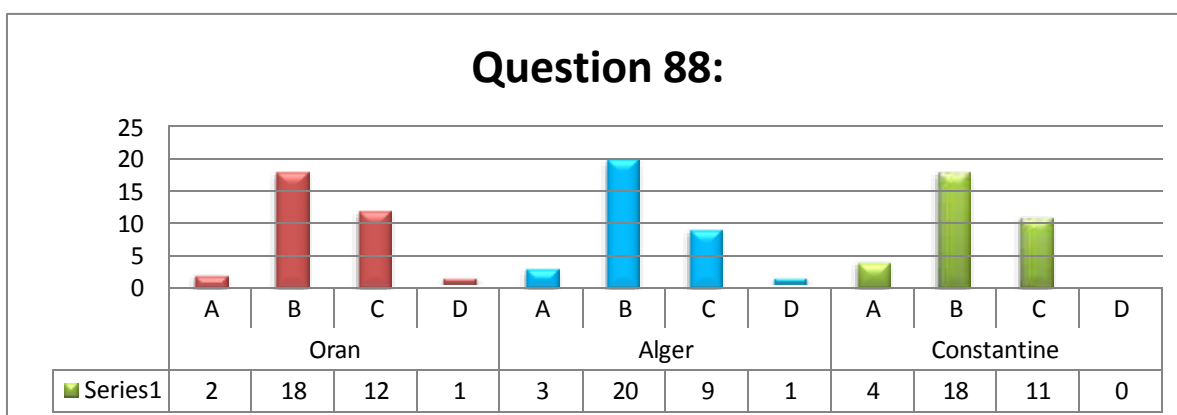
Question posée : Votre maître d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

2. Relation avec vos élèves et ou collègues.

Commentaire :

-On remarque dans cette étude que la multiplicité des stagiaires est plutôt satisfaite dans les trois villes concernées Oran, Alger et Constantine.

-Sur cela, on peut déduire que le maître d'application tuteur a pu arriver à aider les stagiaires en termes de relation avec leurs élèves et ou collègues.



Histogramme n° 88: Votre maître d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Charge et environnement d'exercice de vos activités.

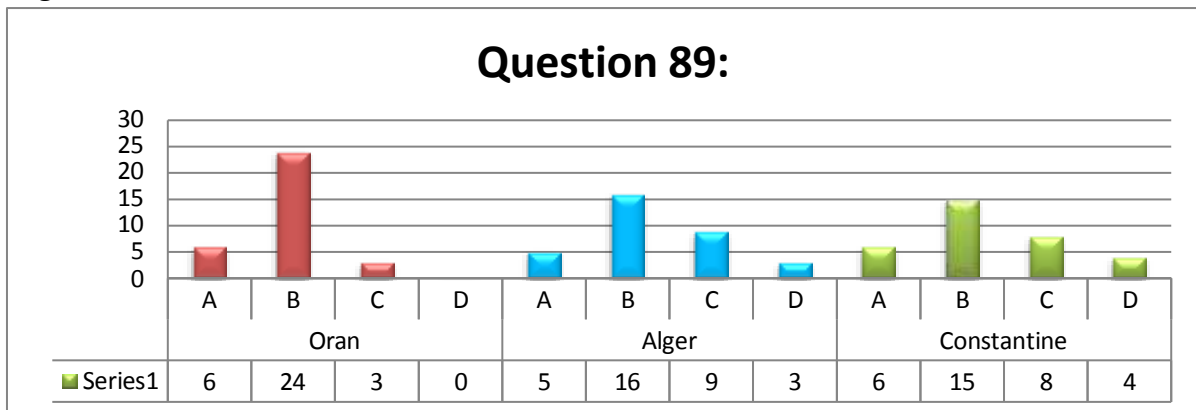
Question posée : Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

3. Charge et environnement d'exercice de vos activités.

Commentaire :

-Malgré la variété de réponses qu'on trouve sur cet histogramme, l'insatisfaction reste majoritaire au sein des trois établissements.

-On en déduit alors le maitre d'application tuteur n'a pas réussi à aider la totalité des stagiaires dans ce domaine.



Histogramme n° 89: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : Relation entre le théorique et le pratique

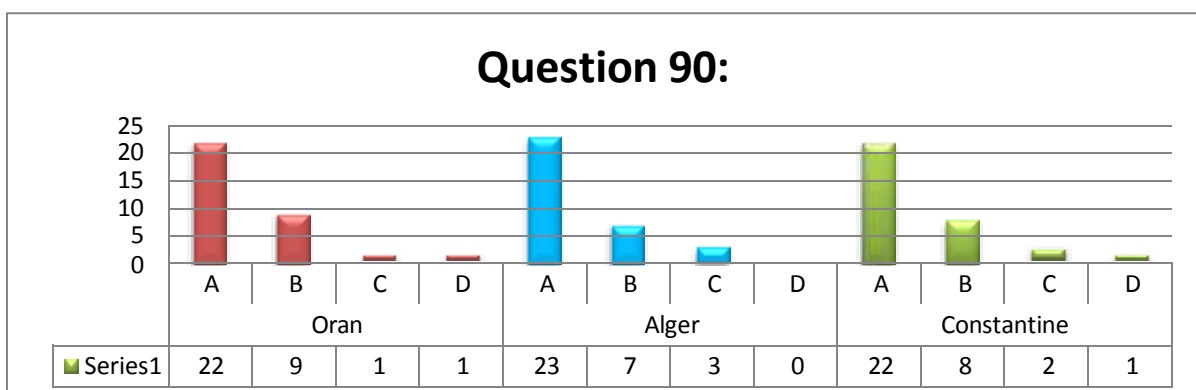
Question posée : Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

4. Relation entre le théorique et le pratique.

Commentaire :

-On remarque qu'au niveau d'Alger et Constantine les avis sont plutôt proches contrairement à Oran où le taux d'insatisfaction est bien élevé.

-On arrive à conclure que les stagiaires à Oran ont eu plus de difficultés en termes de relation entre le théorique et le pratique.



Histogramme n° 90: Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir : aide à assurer les apprentissages des élèves dans votre classe en stage

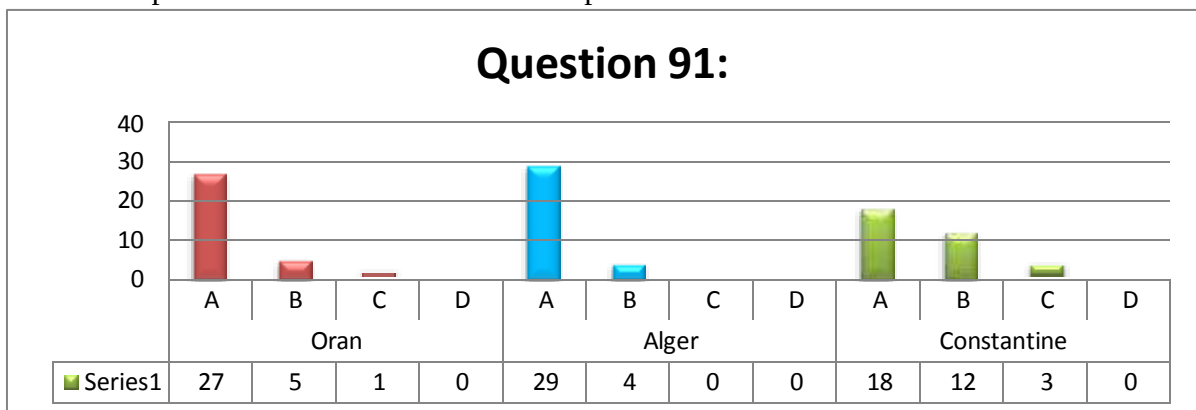
Question posée : Votre maitre d'application tuteur vous aide à résoudre des problèmes particuliers rencontrés pendant la réalisation des activités durant votre stage à savoir :

5. Aide à assurer les apprentissages des élèves dans votre classe en stage.

Commentaire :

-Nous constatons dans cette étude que dans les trois villes la pluralité des stagiaires a montré son insatisfaction et a voté tout à fait insatisfaite.

-Ce qui démontre que les stagiaires n'ont pas eu d'aide de la part de leur maitre d'application tuteur pour résoudre ces problèmes dans ce cas là.



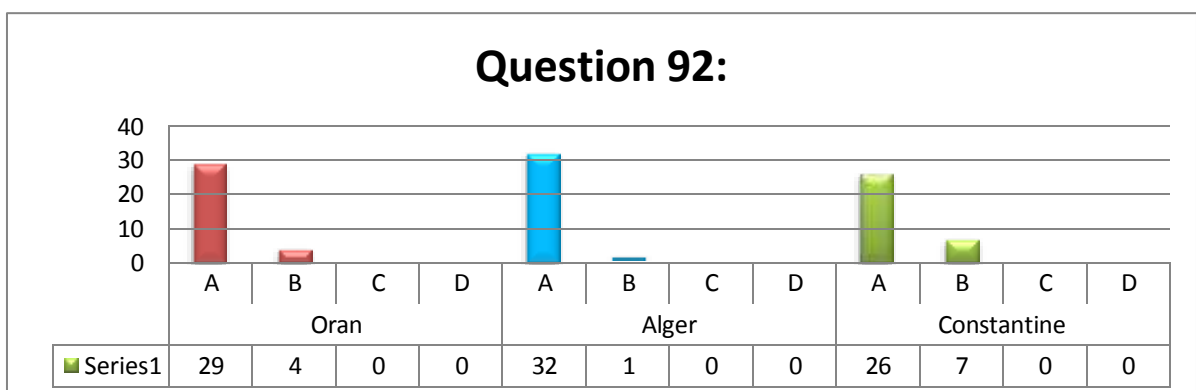
Histogramme n° 91: Vous avez régulièrement des réunions –formation sur les problèmes rencontrés lors de la réalisation de vos activités avec vos deux tuteurs à la fois.

Question posée : Vous avez régulièrement des réunions –formation sur les problèmes rencontrés lors de la réalisation de vos activités avec vos deux tuteurs à la fois.

Commentaire :

-Nous remarquons qu'il y a seulement une minorité de stagiaires satisfaits à Oran et Constantine, par contre dans les trois villes l'insatisfaction totale est prédominante.

-Donc, nous arrivons à en déduire que les stagiaires n'ont pas eu régulièrement des réunions formation sur les problèmes rencontrés lors de la réalisation de leurs activités avec leurs deux tuteurs à la fois.

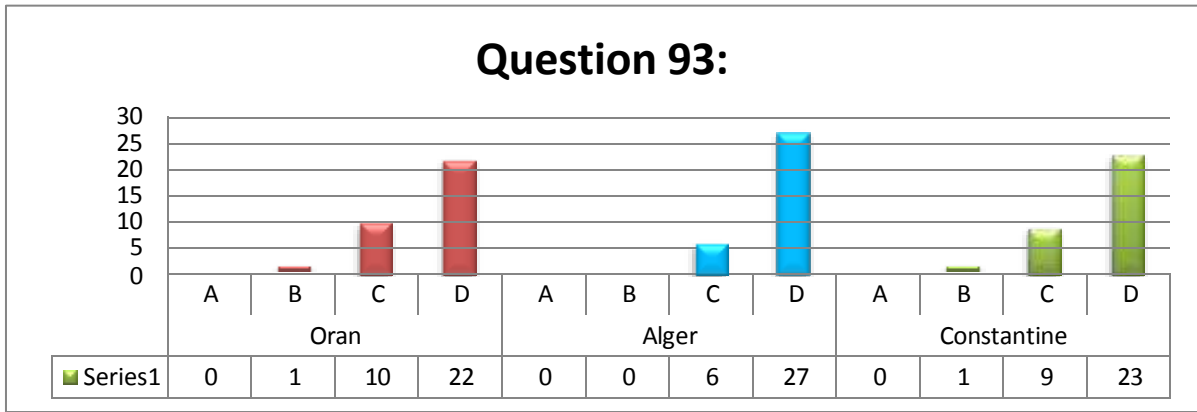


Histogramme n° 92: Vous avez régulièrement des réunions –formation sur les problèmes rencontrés lors de la réalisation de vos activités avec vos deux tuteurs à la fois et l’inspecteur.

Question posée : Vous avez régulièrement des réunions –formation sur les problèmes rencontrés lors de la réalisation de vos activités avec vos deux tuteurs à la fois et l’inspecteur.

Commentaire :

- Dans ce graphique nous remarquons seulement l’insatisfaction dans les trois établissements où tous les stagiaires ont été totalement insatisfaits.
- Nous en déduisons alors que les stagiaires n’ont pas eu de réunions de ce genre.



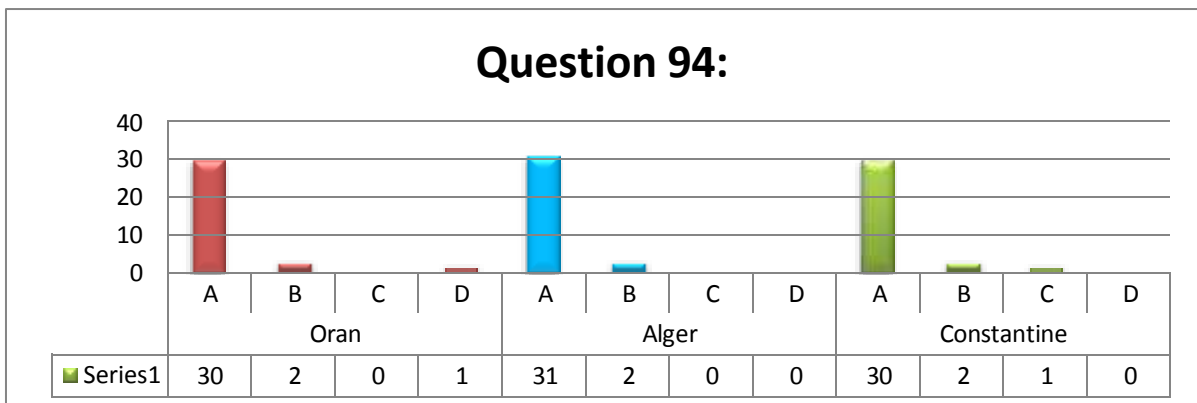
Histogramme n° 93: Votre maitre d'application vous évalue bien en fonction du fait que vous reproduisez sa pratique à lui.

Question posée : Votre maitre d'application vous évalue bien en fonction du fait que vous reproduisez sa pratique à lui.

Commentaire :

-On voit que la pluralité a montré sa satisfaction dans les trois villes étudiées. De plus, il y a une absence totale de l'insatisfaction absolue.

-On en conclut que le maitre d'application a pas bien évalué les stagiaires.



Histogramme n° 94: Votre maitre d'application vous évalue bien en fonction du fait que vous adoptez un style pédagogique personnel, pour peu que vous expliquiez le pourquoi de vos choix.

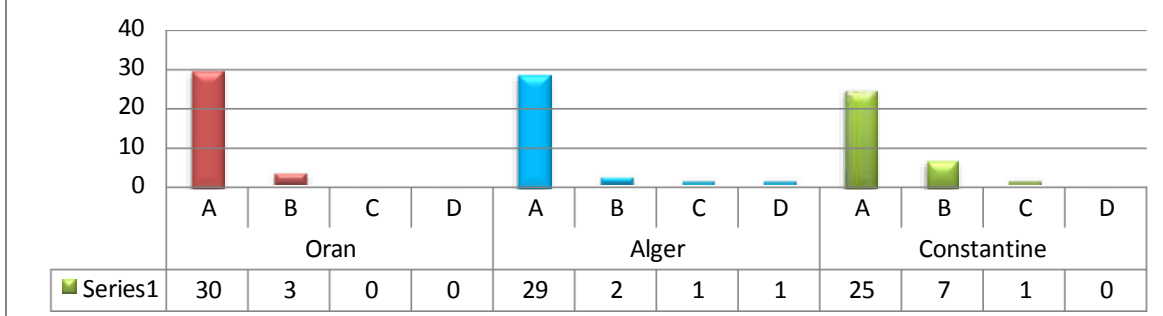
Question posée : Votre maitre d'application vous évalue bien en fonction du fait que vous adoptez un style pédagogique personnel, pour peu que vous expliquiez le pourquoi de vos choix.

Commentaire :

-On voit d'emblée que la pluralité de personnes a voté tout à fait insatisfait dans l'ensemble des trois villes concernées.

-Sur cela on en déduit très rapidement que le maitre d'application ne leur a pas évolué en fonction de ces termes.

Question 95:



Histogramme n° 95: L'enseignant formateur ENS tuteur vous fait réfléchir sur votre propre pratique réalisée en stage.

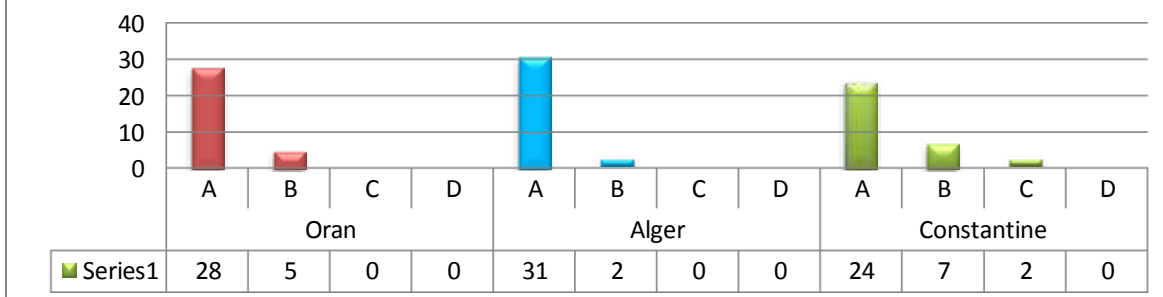
Question posée : L'enseignant formateur ENS tuteur vous fait réfléchir sur votre propre pratique réalisée en stage.

Commentaire :

-Nous remarquons dans cet histogramme que la pluralité est totalement insatisfaite dans l'ensemble des trois établissements.

-Donc, les stagiaires ne trouvent pas que l'enseignant formateur ENS tuteur leurs fait réfléchir sur leur propre pratique réalisée en stage.

Question 96:



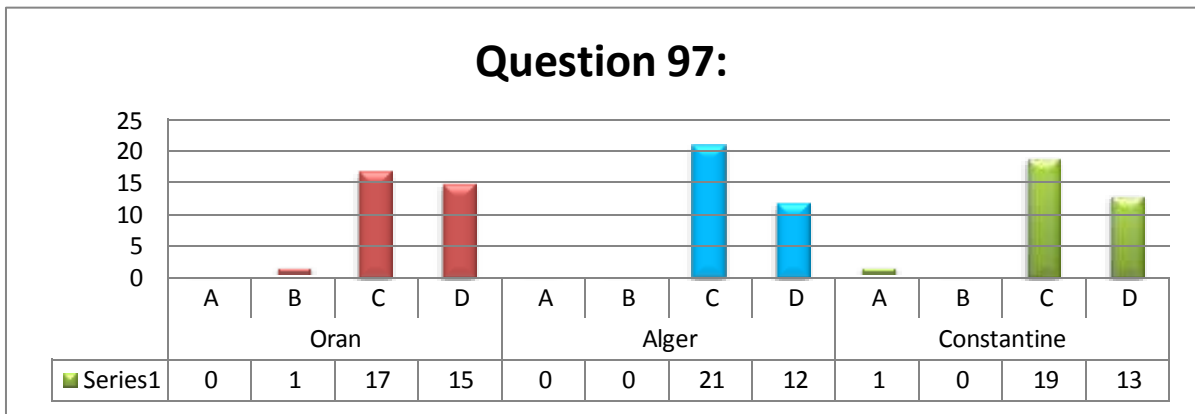
Histogramme n° 96: L'enseignant formateur ENS tuteur vous fait réfléchir en groupe avec les stagiaires de d'autres établissements sur vos pratiques réalisées en stage.

Question posée : L'enseignant formateur ENS tuteur vous fait réfléchir en groupe avec les stagiaires de d'autres établissements sur vos pratiques réalisées en stage.

Commentaire :

-Cet histogramme démontre qu'au niveau des trois institutions la satisfaction est absolument absente par contre la majorité est tout à fait insatisfaite.

-On en déduit que les stagiaires dénoncent le travail de leur enseignant formateur ENS tuteur dans ce cas là.



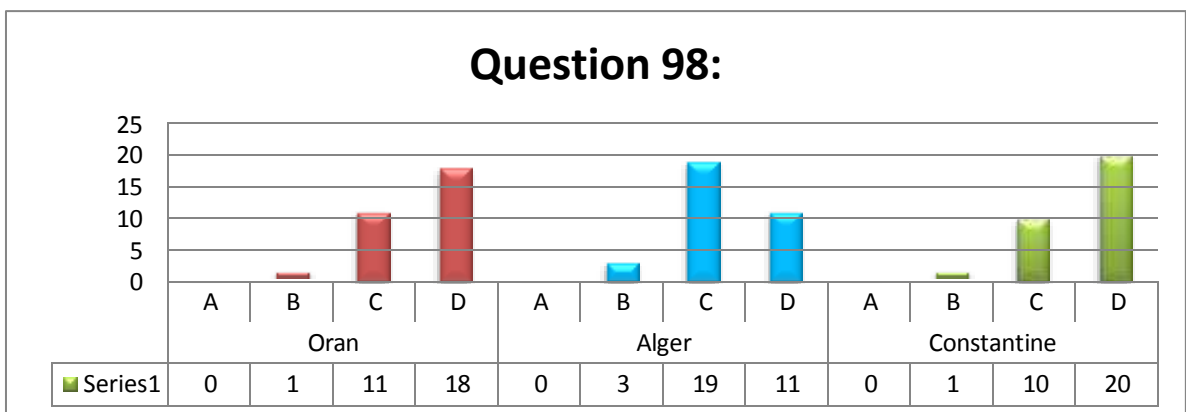
Histogramme n° 97: La concertation avec les collègues après le retour du stage fait progresser votre identité professionnelle et vous fait réajuster vos activités en analyse de pratique pédagogiques.

Question posée : La concertation avec les collègues après le retour du stage fait progresser votre identité professionnelle et vous fait réajuster vos activités en analyse de pratique pédagogiques.

Commentaire :

-Nous remarquons dans cet histogramme que la multiplicité des stagiaires est bien satisfaite dans toutes les villes concernées.

-Ce qui nous emmène à déduire que la concertation avec les collègues après le retour du stage fait progresser leur identité professionnelle et leur fait réajuster leurs activités en analyse de pratique pédagogique.



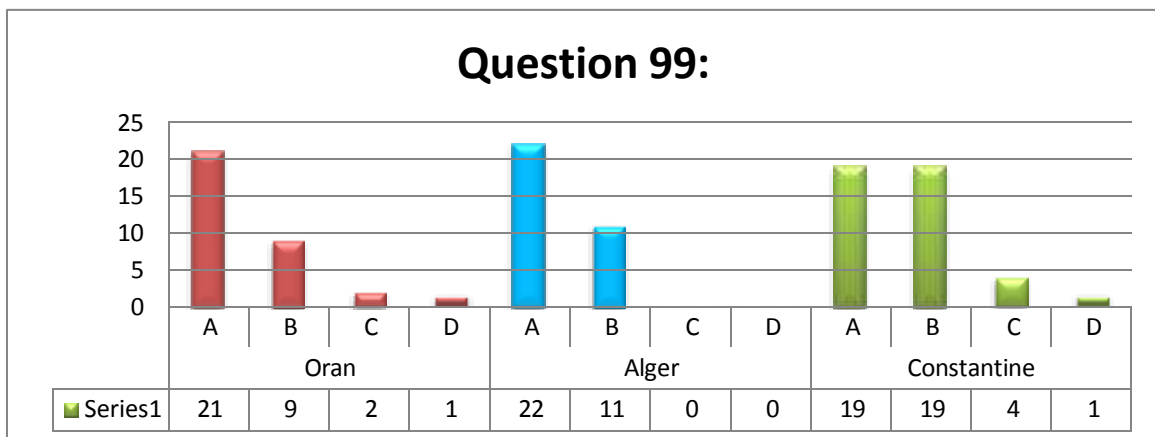
Histogramme n° 98: La présence du maitre d'application tuteur durant votre stage fait penser que l'on est en sécurité.

Question posée : La présence du maitre d'application tuteur durant votre stage fait penser que l'on est en sécurité.

Commentaire :

-On remarque que la pluralité des stagiaires est assez satisfaite. Dans l'ensemble des trois villes l'insatisfaction se manifeste très peu.

-On en déduit alors qu'ils se sont sentis en sécurité grâce à la présence du maître d'application tuteur.



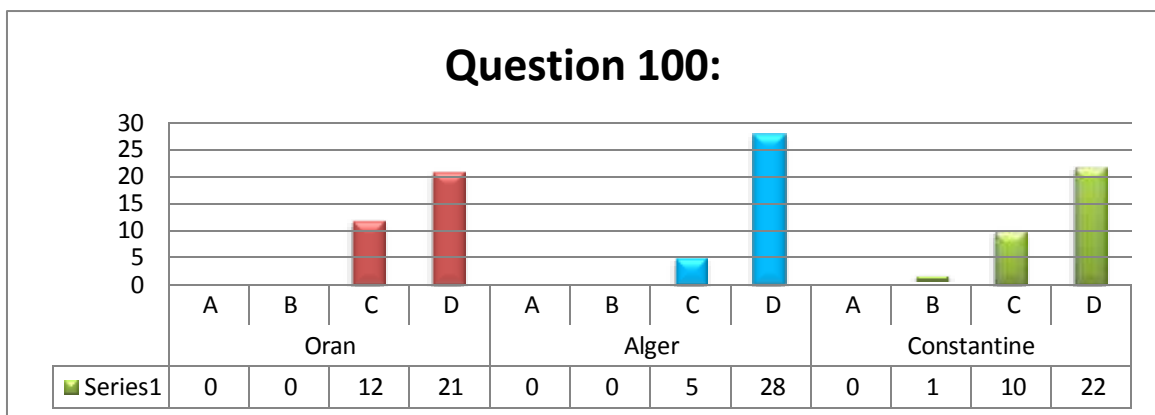
Histogramme n° 99: La présence durant votre stage de l'enseignant formateur ENS tuteur fait se sentir épaulé et donc plus en confiance.

Question posée : La présence durant votre stage de l'enseignant formateur ENS tuteur fait se sentir épaulé et donc plus en confiance.

Commentaire :

-Dans ce diagramme les avis des élèves enseignants ne se manifestent pas l'insatisfaction en général mais on y trouve également de la satisfaction.

-On en déduit que les stagiaires pensent que la présence de leur enseignant formateur ENS tuteur n'est pas vraiment utile.



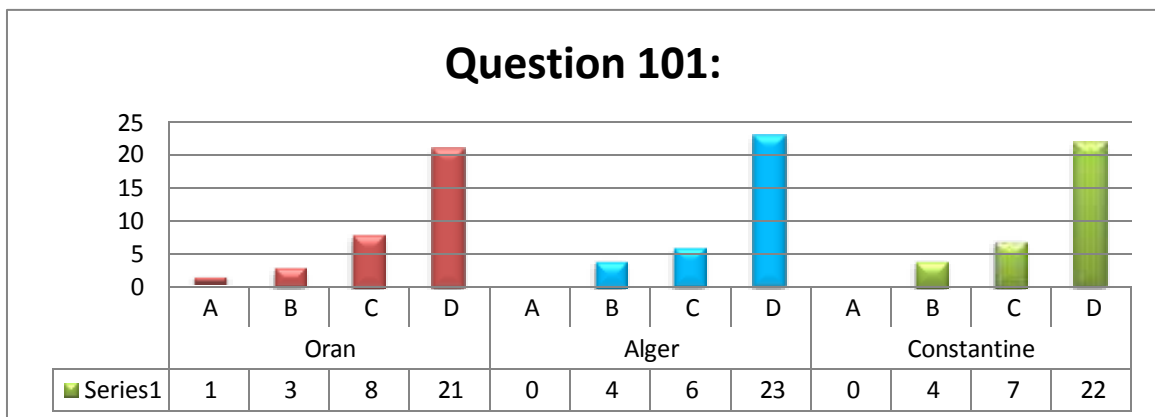
Histogramme n° 100: Garder le contact avec son maître d'application –tuteur après le retour du stage est importante pour votre évaluation

Question posée : Garder le contact avec son maître d'application –tuteur après le retour du stage est importante pour votre évaluation

Commentaire :

-On voit que dans l'ensemble des trois villes l'insatisfaction se manifeste seulement à Constantine. De plus, tous les autres stagiaires ont été assez satisfaits.

-Sur cela, On n'en déduit que le fait de rester en contact avec le maître d'application tuteur après le retour du stage à été important pour leur évaluation.



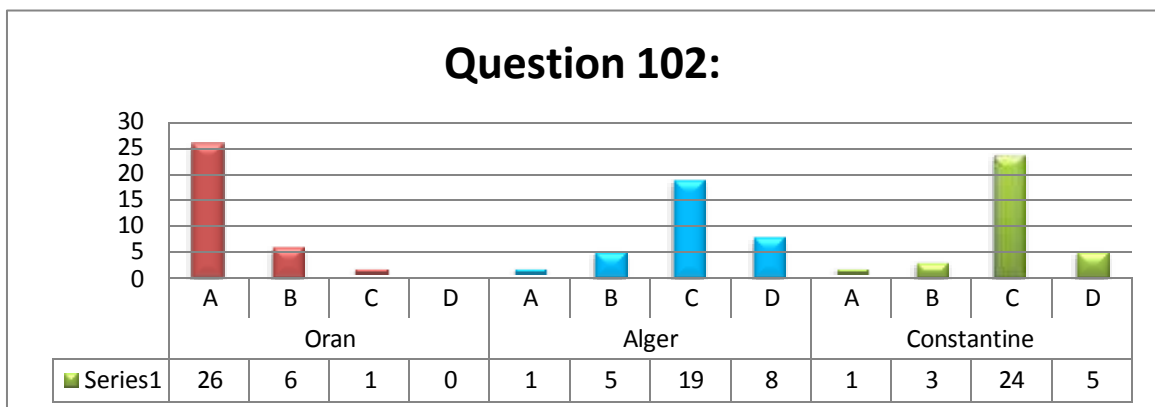
Histogramme n° 101: Votre stage vous est bénéfique pour l'exercice de votre métier (profession).

Question posée : Votre stage vous est bénéfique pour l'exercice de votre métier (profession).

Commentaire :

-Nous remarquons une variété de réponses sur cela, mais malgré ça la satisfaction totale semble prédominante.

-Nous concluons que ce stage a été assez bénéfique pour exercer le métier d'enseignement.



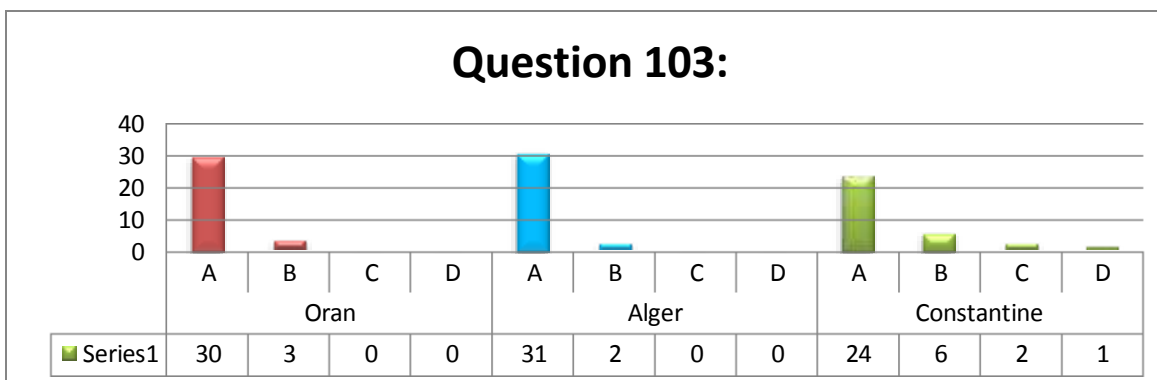
Histogramme n° 102: Votre stage vous est nécessaire pour la notation nécessaire pour obtenir votre diplôme (évaluation)

Question posée : Votre stage vous est nécessaire pour la notation nécessaire pour obtenir votre diplôme (évaluation)

Commentaire :

-On voit que l'insatisfaction est majoritaire seulement à Oran. Par contre dans les autres villes les stagiaires semblent assez satisfaits.

-On peut déduire que ce stage n'est pas vraiment nécessaire pour obtenir le diplôme à Oran.



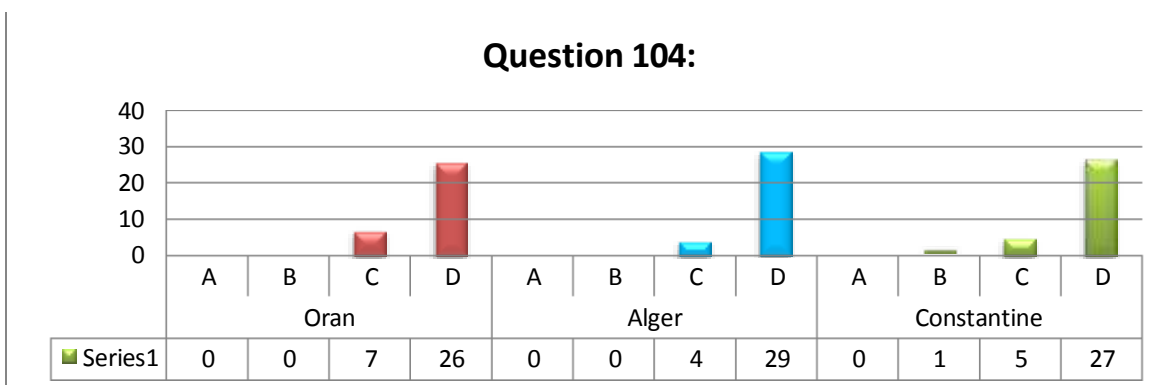
Histogramme n° 103: Les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire vous ont été possibles dans la réalité.

Question posée : Les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire vous ont été possibles dans la réalité.

Commentaire :

-On voit clairement que l'insatisfaction totale est prédominante dans les trois établissements. De plus on remarque que le mot satisfait ne se fait pas du tout entendre au niveau d'Oran et Constantine.

-De ce fait, on en déduit que les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire n'ont pas été accessibles dans la réalité.



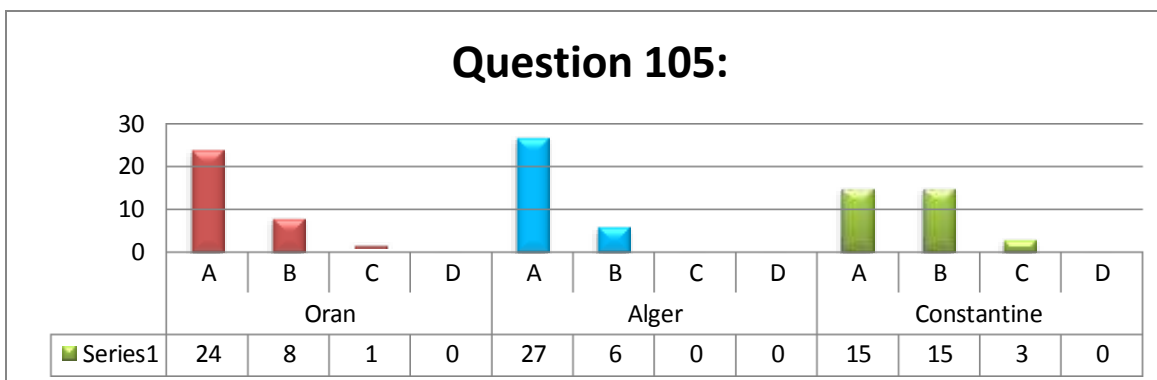
Histogramme n° 104: Les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire vous auraient été indispensables

Question posée : Les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire vous auraient été indispensables

Commentaire :

-Dans ce graphique nous voyons d'emblée qu'il y a seulement la satisfaction dans l'ensemble des trois villes et que tous les stagiaires sont satisfaits.

-Nous arrivons à la déduction très rapidement que les retours réguliers entre théorie et pratique, ENS et établissements scolaire leur auraient été indispensables.



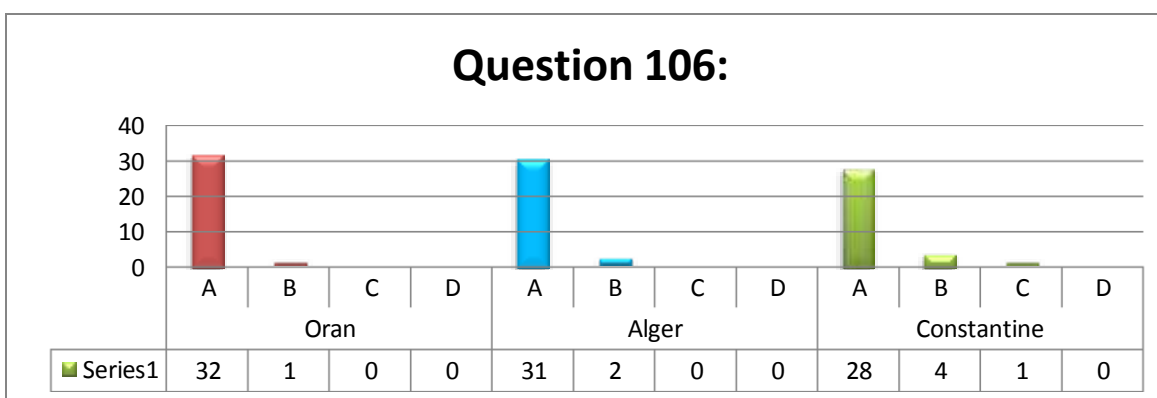
Histogramme n° 105: Le bilan de fin de stage réalisé par le maitre d'application tuteur vous permet de mesurer votre degré de maitrise de compétences.

Question posée : Le bilan de fin de stage réalisé par le maitre d'application tuteur vous permet de mesurer votre degré de maitrise de compétences.

Commentaire :

-Nous remarquons qu'au sein des trois institutions il y a seulement l'insatisfaction, en particulier à Alger où le mot satisfait ne trouve pas de place.

-Nous en déduisons alors que le bilan de fin de stage réalisé par le maitre d'application tuteur n'a pas permis de mesurer le degré de maitrise de compétences des stagiaires.



Histogramme n° 106: Votre stage vous sert pour le mémoire de fin d'étude.

Question posée : Votre stage vous sert pour le mémoire de fin d'étude.

Commentaire :

-La totalité des réponses dérivent vers le négatif. En effet, les stagiaires ne sont pas très satisfaits.

-De ce fait on en déduit que les stagiaires ne sont pas très enthousiastes et convaincus par cette idée ainsi nous comprenons que ce stage ne leur sert pas pour le mémoire de fin d'étude.

L'interprétation des résultats du questionnaire révèle un écart structurel préoccupant entre les intentions affichées de la formation initiale dispensée dans les ENS et les réalités vécues par les stagiaires sur le terrain. Si l'on constate une reconnaissance collective de l'importance du stage comme modalité d'entrée progressive dans le métier, cette reconnaissance s'accompagne d'un constat partagé de dysfonctionnements, de désajustements, et d'une absence de pilotage réflexif et pédagogique du dispositif.

L'analyse détaillée des 106 items montre notamment que :

- Les dimensions relatives à la construction identitaire du futur enseignant sont marginalement prises en compte.
- Le travail en alternance est théorique, mais non vécu dans sa dimension intégrative.
- L'accompagnement tutoral est irrégulier, voire inexistant, et souvent vécu comme une formalité administrative plus qu'une aide au développement professionnel.
- Les documents remis n'ont ni fonction explicative, ni fonction formative réelle, et ne sont pas pensés comme outils d'analyse ou d'auto-évaluation.

Dès lors, le stage ne constitue pas une expérience signifiante pour l'ensemble des stagiaires, mais plutôt une épreuve à traverser, dans une relative solitude professionnelle. Cette situation fragilise non seulement la montée en compétence des enseignants débutants, mais aussi la construction d'un rapport éthique et réflexif au métier.

Il apparaît donc urgent de réinterroger les fondements mêmes de l'ingénierie de formation dans les ENS, en revalorisant les fonctions du tutorat, en outillant le suivi réflexif, et en donnant au stage une réelle dimension formative. Les chapitres suivants proposeront deux dispositifs expérimentaux conçus précisément dans cette perspective, en réponse directe aux manques identifiés ici.

1.2 Sous chapitre deux : questionnaire pour formateurs ENS

Dans une démarche de triangulation méthodologique rigoureuse, nous avons conçu un second questionnaire destiné aux enseignants-formateurs des Écoles Normales Supérieures (ENS), afin de compléter et croiser les données recueillies auprès des enseignants stagiaires. Cette enquête vise à mettre en lumière les représentations, les pratiques et les postures des formateurs quant aux objectifs, aux modalités et aux effets du stage dans la construction identitaire et professionnelle des futurs enseignants. Le croisement de ces données avec celles recueillies auprès des stagiaires permet de révéler les écarts de perception, les tensions systémiques et les points d'articulation manquants dans le dispositif actuel de formation initiale.

Méthodologie de l'enquête

Le questionnaire a été administré à un échantillon raisonné de 27 formateurs issus des trois ENS partenaires de l'étude (Oran, Alger, Constantine). Tous sont impliqués dans la formation initiale, majoritairement en tant qu'enseignants de modules disciplinaires, didactiques ou transversaux (épistémologie, TICE, pédagogie). L'échantillon est composé à parts égales de formateurs expérimentés et de nouvelles recrues sans expérience pédagogique préalable. L'anonymat a été garanti et la participation volontaire.

Les 24 items proposés s'organisent autour de quatre axes :

1. Les représentations des compétences professionnelles visées par la formation initiale.
2. L'articulation entre formation théorique et pratique professionnelle en stage.
3. Le rôle du formateur ENS dans le suivi, l'évaluation et l'accompagnement des stagiaires.
4. La place accordée à l'analyse réflexive, à l'innovation et au développement identitaire.

Les questions mêlent des échelles de Likert, des choix multiples argumentés et des questions ouvertes. L'analyse des réponses a été menée selon une méthode descriptive croisée, en lien avec les résultats du questionnaire stagiaire, afin de repérer les convergences et divergences d'appréciation.

Résultats et analyses croisées avec les données stagiaires

Le tableau ci-dessous présente une analyse croisée des données statistiques issues du questionnaire destiné aux enseignants-formateurs des Écoles Normales Supérieures. Cinq thématiques clés ont été retenues, chacune documentée par un indicateur quantitatif, un taux de réponse significatif, un commentaire explicatif et une corrélation directe avec les données issues du questionnaire stagiaires. Ce croisement permet de mettre en lumière les écarts de perception, les ruptures systémiques et les failles dans la professionnalisation des enseignants stagiaires.

Thématique	Indicateur	Taux (%)	Analyse du chercheur	Corrélation avec stagiaires
Poids de la formation disciplinaire	Formateurs estimant que les contenus disciplinaires dominent la formation	81	La formation reste ancrée dans une logique académique, limitant l'intégration des compétences professionnelles pratiques.	Stagiaires insatisfaits du savoir pour et sur enseigner (H2-H3).
Articulation théorie/pratique	Formateurs n'ayant jamais participé à des réunions avec des tuteurs de terrain	89	L'absence de concertation formelle entre ENS et terrain génère une fracture pédagogique néfaste pour le suivi du stage.	Stagiaires dénoncent une absence de coordination (H29-H31).
Place de la réflexivité	Formateurs intégrant des outils d'analyse réflexive	19	Bien que valorisée en théorie, la réflexivité est rarement opérationnalisée dans les modules.	Les stagiaires expriment un besoin d'encadrement réflexif (H67-H70, H95-H97).
Usage des documents de stage	Formateurs utilisant les documents de stage	7	La non-appropriation de ces outils empêche leur utilisation comme support structurant du suivi.	Stagiaires déclarent une absence d'explication et de suivi des documents (H26-H28).
Coordination institutionnelle	Formateurs dénonçant un manque de coordination interinstitutionnelle	100	Ce consensus met en lumière une gouvernance éclatée et des rôles mal définis dans l'encadrement du stage.	Stagiaires insatisfaits de l'évaluation et du bilan (H91, H92, H105).

Tableau 15 : analyse croisée des données statistiques issues du questionnaire destiné aux enseignants-formateurs

- Une formation encore centrée sur le disciplinaire

Une majorité de formateurs (81%) admettent que les programmes sont majoritairement orientés vers les savoirs à enseigner (histogrammes H1 et H15) au détriment des savoirs pour et sur enseigner (H2 et H3). Ce déséquilibre entre transmission académique et formation au métier est reconnu comme une limite forte, notamment pour la formation en didactique, en gestion de classe ou en évaluation formative.

Les stagiaires eux-mêmes signalent un manque criant d'outillage pédagogique (H2 à H4), confirmant l'analyse des formateurs selon laquelle les ENS fonctionnent selon un modèle encore très « universitaire », cloisonné, et peu contextualisé. Les formateurs justifient cela par l'absence de concertation dans l'élaboration des maquettes et un manque de formation continue à la pédagogie universitaire.

« Nous sommes des spécialistes de contenu disciplinaire, pas des pédagogues, mais on nous demande de former des enseignants complets. » (Verbatim formateur ENS Oran)

- Une articulation théorie/pratique faible et non outillée

Les formateurs reconnaissent largement l'absence de dispositifs concrets d'articulation entre les cours dispensés à l'ENS et l'expérience de terrain. Seuls 11% d'entre eux déclarent avoir participé à des réunions de coordination pédagogique avec les maîtres d'application ou les inspecteurs (H29-H31). La plupart avouent ne pas connaître les consignes de stage ni les outils remis aux stagiaires (H26-H28).

Cette réalité trouve un écho fort dans les réponses des stagiaires, qui jugent dans leur immense majorité (plus de 80%) que les contenus théoriques ne les préparent pas aux exigences du terrain (H48-H52). Le manque d'interaction entre les deux mondes (école universitaire et école de terrain) génère un sentiment de double désorientation.

« On parle de pédagogie en théorie mais rien ne fait le pont avec ce que vivent les stagiaires en classe. » (Formateur ENS Alger)

- Une réflexivité valorisée dans le discours, absente dans les pratiques

Tous les formateurs interrogés s'accordent à dire que la réflexivité est un levier clé de la professionnalisation. Pourtant, 74% déclarent ne disposer d'aucun outil formel ou module spécifique dédié à l'analyse de pratiques (vidéo, entretien post-leçon, carnet de bord). Aucun

n'a reçu de formation spécifique à la méthodologie réflexive. Ce paradoxe rejoint les données issues du questionnaire stagiaire (H67 à H70 et H95-H97), où la quasi-totalité exprime le besoin d'un accompagnement réflexif structuré.

« Nous parlons de réfléchir sur la pratique, mais aucun espace ne l'institutionnalise vraiment. » (Formateur ENS Constantine)

Certains formateurs pointent l'absence d'un référentiel partagé ou d'un cadre pédagogique clair pour mener ces analyses. L'absence de concertation avec les tuteurs de terrain complexifie encore la démarche.

- Des documents de stage peu connus, peu utilisés

Les formateurs ENS ne semble pas s'appropriier les outils de stage (fiches, guides, grilles, carnet de bord), jugés peu clairs ou trop administratifs. Moins de 25% des répondants déclarent s'y référer dans leurs cours. La majorité avoue n'en avoir jamais discuté avec un stagiaire. Ce manque d'exploitation didactique contribue au sentiment d'inutilité des documents exprimé par les stagiaires (H26 à H28).

« On ne sait même pas ce qu'ils doivent remplir, ni à quoi cela sert. » (Formateur ENS)

Cette rupture entre intention et usage traduit une non-intégration du stage dans le curriculum formel de formation.

- Une gouvernance du stage perçue comme opaque et inefficace

Un point central ressort des discours : la déconnexion des acteurs institutionnels (inspection, direction d'ENS, établissements scolaires). Les formateurs évoquent des consignes peu claires, des rôles mal définis, et un sentiment d'isolement. Plusieurs dénoncent le fait d'être sollicités pour évaluer des stages qu'ils n'ont ni suivis ni accompagnés.

Ces constats recourent les réclamations majeures des stagiaires sur l'absence d'évaluation formative (H32), de bilans de fin de stage (H105), ou de coordination pédagogique (H91-H92).

« On nous demande de signer des grilles, mais nous n'avons jamais vu le stagiaire en situation. » (Formateur ENS)

Discussion et interprétation critique

L'analyse des réponses de ce second questionnaire confirme un décalage profond entre l'idéal d'un stage professionnalisant et les pratiques institutionnelles réelles. Trois grandes ruptures apparaissent :

- Une rupture didactique, entre formation théorique disciplinaire et outils professionnels du métier.
- Une rupture organisationnelle, entre les différents acteurs de l'accompagnement (ENS, établissements, inspection).
- Une rupture pédagogique, entre les compétences visées (réflexivité, innovation, contextualisation) et les modalités de formation proposées.

Ces ruptures fragilisent la construction identitaire des stagiaires et révèlent un besoin urgent de formation des formateurs eux-mêmes à la pédagogie universitaire, au tutorat, à l'analyse de pratiques et à la conduite d'accompagnements réflexifs.

Conclusion partielle

Ainsi nous pouvons partiellement conclure que questionnaire permet de documenter, à partir du regard des formateurs, les limites structurelles du dispositif de formation initiale. Il montre que les formateurs ENS sont eux-mêmes en position inconfortable, confrontés à des injonctions paradoxales, mal préparés à leur rôle d'accompagnateurs, et peu outillés pour construire des ponts entre théorie et terrain. L'absence de formation continue, de collaboration institutionnelle et de référentiel commun accentue leur isolement professionnel.

Les résultats de cette enquête, croisés avec ceux du questionnaire stagiaire, valident l'idée que la formation professionnelle initiale en Algérie souffre d'un déficit de pilotage global, et d'une absence d'ingénierie concertée de l'alternance. Il devient nécessaire d'instaurer une culture du partenariat, de renforcer la formation des formateurs à l'accompagnement réflexif, et d'inscrire la pratique de terrain comme pivot central d'une formation professionnalisante authentique.

Les dispositifs expérimentaux proposés dans la troisième partie de cette recherche ont précisément été conçus pour répondre à ces manquements, en intégrant des pratiques d'observation, de réflexivité outillée, et de co-formation dans une logique de transformation progressive de la posture professionnelle.

1.3 Sous chapitre trois : questionnaire pour maitres d'application

Méthodologie de l'enquête

Dans le cadre de notre démarche méthodologique fondée sur la triangulation des sources et des points de vue, un troisième questionnaire a été élaboré à destination des maîtres d'application (souvent désignés comme enseignants-tuteurs de terrain). Ces acteurs occupent une place stratégique dans le dispositif de formation des futurs enseignants : ils accueillent les stagiaires dans leur classe, accompagnent leur première prise de fonction professionnelle, et participent en principe à l'évaluation du stage en lien avec les formateurs ENS.

L'objectif de ce questionnaire est de cerner les représentations, pratiques et attentes des maîtres d'application concernant leur rôle dans la formation initiale, leur perception du stage, et la nature des interactions entretenues avec les autres acteurs du dispositif (stagiaires, formateurs ENS, inspecteurs).

L'enquête a été administrée à un échantillon de 30 maîtres d'application, répartis entre trois wilayas correspondant aux zones d'intervention des ENS partenaires de la recherche (Oran, Alger, Constantine). Les répondants sont des enseignants du cycle moyen (CEM) exerçant depuis plus de cinq ans, identifiés par les responsables de stage comme tuteurs de terrain réguliers.

L'échantillon a été constitué par choix raisonné : il s'agissait d'interroger des enseignants ayant effectivement reçu un ou plusieurs stagiaires au cours des deux dernières années. Une attention a été portée à l'équilibre disciplinaire (français, mathématiques, sciences) et géographique. Le critère d'expérience professionnelle a également été pris en compte, afin de garantir la légitimité des réponses.

Caractéristiques du questionnaire :

- Le questionnaire se compose de 25 items, organisés en cinq axes thématiques :
- La compréhension du rôle de maître d'application dans le dispositif.
- L'accueil et l'accompagnement du stagiaire en classe.
- Les pratiques de tutorat et de régulation pédagogique.
- La coordination avec l'ENS et les autres tuteurs.
- La perception de la professionnalisation et du développement des compétences du stagiaire.
- Les questions sont de type fermées (échelle de Likert), semi-ouvertes (choix justifiés) et ouvertes (verbatim). L'analyse des résultats sera menée de façon descriptive et

croisée, avec les données issues des questionnaires précédemment analysés (stagiaires et formateurs ENS), afin de mettre en lumière les écarts, les convergences et les points aveugles du dispositif de stage.

Le questionnaire a été administré en format papier ou numérique, selon les préférences des répondants. La participation a été volontaire et anonyme, mais encadrée par les responsables de stage de chaque institution partenaire, ce qui a favorisé un taux de réponse élevé.

Résultats et analyses croisées avec les données stagiaires

Ce tableau présente une synthèse des résultats du questionnaire administré aux maîtres d'application, croisée avec les données issues des stagiaires et formateurs ENS. Chaque ligne présente une thématique centrale, un indicateur quantifié, une analyse scientifique, et une corrélation directe avec les perceptions exprimées par les autres acteurs du dispositif.

Thématique	Indicateur	Taux (%)	Analyse du chercheur	Corrélation avec autres acteurs
Compréhension du rôle de maître d'application	MA déclarant avoir reçu des consignes claires sur leur rôle	36	Un tiers seulement déclare avoir été informé explicitement de son rôle, révélant une faible institutionnalisation de cette fonction.	Stagiaires déclarent ne pas comprendre les attentes liées au stage (H25, H32).
Accueil et accompagnement du stagiaire	MA déclarant organiser un entretien d'accueil structuré	42	Une minorité initie une démarche d'accueil formalisée. Le reste improvise ou reproduit ce qu'ils ont vécu, sans cadre partagé.	Stagiaires signalent une hétérogénéité des accueils (H37-H40).
Suivi pédagogique et conseils	MA déclarant fournir un retour oral régulier au stagiaire	58	Un peu plus de la moitié engage un retour régulier, mais souvent sans grille ni méthode. Cela limite la portée formative.	Stagiaires disent manquer de feedback structuré (H32, H105).
Relation avec l'ENS	MA déclarant avoir eu au moins une réunion conjointe avec un formateur ENS	17	Très peu de maîtres d'application sont intégrés dans une logique de co-formation. Le lien ENS-terrain reste informel ou inexistant.	Formateurs ENS dénoncent le manque de concertation (Questionnaire formateurs – axe 5).
Contribution à l'évaluation du stagiaire	MA déclarant être consulté pour l'évaluation finale	22	Une majorité ne participe pas à l'évaluation, ce qui affaiblit leur implication et la pertinence du suivi.	Stagiaires jugent l'évaluation arbitraire et déconnectée (H93-H94).

Tableau 16 : synthèse des résultats du questionnaire administré aux maîtres d'application

L'analyse des réponses au questionnaire destiné aux maîtres d'application met en lumière une fonction pédagogique stratégique mais institutionnellement marginalisée. Bien que ces enseignants-tuteurs soient en première ligne pour accompagner les stagiaires dans leur immersion professionnelle, leur rôle reste faiblement défini, peu valorisé, et inégalement soutenu par l'institution.

Les résultats révèlent une série de carences systémiques : absence de formation spécifique au tutorat, manque de consignes claires, rareté des réunions tripartites avec les formateurs ENS, et faible implication dans l'évaluation formative des stagiaires. Ces constats font écho aux perceptions exprimées par les stagiaires eux-mêmes, qui dénoncent un accompagnement souvent improvisé, non régulé, et peu structurant pour leur développement professionnel.

Plus encore, la relation entre les maîtres d'application et les formateurs ENS apparaît comme un chaînon manquant de la formation initiale. Ce déficit de collaboration interinstitutionnelle empêche l'émergence d'une réelle co-formation, pourtant au cœur des paradigmes contemporains de la professionnalisation enseignante.

Ces résultats confirment l'existence d'une triple fracture dans le pilotage du stage :

- Pédagogique, car les modalités d'accompagnement sont laissées à l'initiative individuelle sans cadre partagé ;
- Institutionnelle, car les rôles entre acteurs (ENS, établissements, inspection) sont mal définis ;
- Professionnelle, car les maîtres d'application sont rarement reconnus comme des formateurs à part entière.

Dès lors, il devient impératif de repenser la fonction de maître d'application non comme un hôte passif, mais comme un acteur-clé de l'alternance intégrée, formé, accompagné, et institutionnellement reconnu. Cela suppose la mise en place de dispositifs de formation au tutorat, la construction de référentiels partagés, l'instauration de temps de concertation formalisés, et une implication explicite dans l'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires.

Ces constats viendront nourrir les choix méthodologiques de la troisième partie de cette thèse, consacrée à la mise en œuvre expérimentale d'un dispositif de co-formation ancré dans la réflexivité et la collaboration interinstitutionnelle, visant à dépasser les logiques d'isolement et à faire du stage un levier effectif de professionnalisation.

Comparaisons multiples

Descriptives

Activités réalisées durant le stage

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Alger	33	2,0303	,17408	,03030	1,9686	2,0920	2,00	3,00
Constantine	33	2,1212	,33143	,05770	2,0037	2,2387	2,00	3,00
Oran	33	2,0909	,29194	,05082	1,9874	2,1944	2,00	3,00
Total	99	2,0808	,27393	,02753	2,0262	2,1354	2,00	3,00

ANOVA à 1 facteur

Activités réalisées durant le stage

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	,141	2	,071	,941	,394
Intra-groupes	7,212	96	,075		
Total	7,354	98			

ANOVA : $F = 0,941$; $p = 0,394$ (non significatif)

Les résultats indiquent une homogénéité entre les trois sites concernant les activités pédagogiques effectivement réalisées durant le stage. Bien que Constantine présente une moyenne légèrement supérieure (2,12), cette différence n'est pas statistiquement significative ($p > 0,05$). Cela suggère que les futurs enseignants, quelle que soit leur implantation, bénéficient globalement des mêmes types d'activités formatives, confirmant une relative harmonisation dans la mise en œuvre du stage sur le plan national.

Comparaisons multiples

Descriptives

Bilan et Evaluation

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Alger	33	2,4242	,50189	,08737	2,2463	2,6022	2,00	3,00
Constantine	33	2,6364	,48850	,08504	2,4631	2,8096	2,00	3,00
Oran	33	2,2121	,41515	,07227	2,0649	2,3593	2,00	3,00
Total	99	2,4242	,49674	,04992	2,3252	2,5233	2,00	3,00

ANOVA à 1 facteur

Bilan et Evaluation

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,970	2	1,485	6,720	,002
Intra-groupes	21,212	96	,221		
Total	24,182	98			

ANOVA : $F = 6,720$; $p = 0,002$ (hautement significatif)

À l'inverse, le traitement du bilan et de l'évaluation du stage varie fortement d'une ville à l'autre. Constantine affiche la moyenne la plus élevée (2,63), traduisant une pratique d'évaluation plus affirmée, tandis qu'Oran se situe en retrait (2,21). La différence entre les groupes est hautement significative ($p < 0,01$), révélant une inégalité préoccupante dans la formalisation du retour réflexif et dans l'accompagnement post-stage. Ce résultat souligne la nécessité d'institutionnaliser l'évaluation formative du stage dans toutes les ENS.

Descriptives

Accueil et intégration dans le milieu du stage

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Alger	33	2,2727	,45227	,07873	2,1124	2,4331	2,00	3,00
Constantine	33	2,3030	,46669	,08124	2,1375	2,4685	2,00	3,00
Oran	33	2,3333	,47871	,08333	2,1636	2,5031	2,00	3,00
Total	99	2,3030	,46191	,04642	2,2109	2,3952	2,00	3,00

ANOVA à 1 facteur

Accueil et intégration dans le milieu du stage

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	,061	2	,030	,140	,870
Intra-groupes	20,848	96	,217		
Total	20,909	98			

ANOVA : $F = 0,140$; $p = 0,870$ (non significatif)

Les données montrent que l'accueil et l'intégration dans les établissements de stage sont perçus de manière relativement similaire dans les trois régions, avec des moyennes comprises entre 2,27 et 2,33. L'absence de différence significative ($p > 0,05$) laisse penser que les pratiques d'accueil sont globalement constantes, sans disparités majeures. Toutefois, les valeurs proches du seuil minimal (2,00) suggèrent un niveau d'intégration seulement partiel, appelant à renforcer les actions de médiation entre les ENS et les établissements d'accueil.

Descriptives

Formation initiale au niveau de l'ENS

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Alger	33	1,4848	,50752	,08835	1,3049	1,6648	1,00	2,00
Constantine	33	1,7879	,41515	,07227	1,6407	1,9351	1,00	2,00
Oran	33	1,7273	,45227	,07873	1,5669	1,8876	1,00	2,00
Total	99	1,6667	,47380	,04762	1,5722	1,7612	1,00	2,00

ANOVA à 1 facteur

Formation initiale au niveau de l'ENS

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,697	2	,848	4,012	,021
Intra-groupes	20,303	96	,211		
Total	22,000	98			

ANOVA : $F = 4,012$; $p = 0,021$ (significatif)

Ce tableau met en lumière des écarts significatifs dans la perception de la qualité de la formation initiale dispensée au sein des ENS. Alger obtient la moyenne la plus faible (1,48), tandis que Constantine atteint 1,79. Ces différences sont statistiquement significatives ($p < 0,05$), et montrent que les stagiaires n'ont pas le même niveau de satisfaction selon leur centre de formation. Ce résultat interroge directement l'équité dans la mise en œuvre des curriculums ENS, et suggère la nécessité d'une révision curriculaire harmonisée à l'échelle nationale.

Descriptives

Formation et information avant de vous rendre en stage pédagogique et autour du stage pédagogique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Alger	33	1,9697	,17408	,03030	1,9080	2,0314	1,00	2,00
Constantine	33	1,9697	,17408	,03030	1,9080	2,0314	1,00	2,00
Oran	33	1,8788	,33143	,05770	1,7613	1,9963	1,00	2,00
Total	99	1,9394	,23982	,02410	1,8916	1,9872	1,00	2,00

ANOVA à 1 facteur

Formation et information avant de vous rendre en stage pédagogique et autour du stage pédagogique

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	,182	2	,091	1,600	,207
Intra-groupes	5,455	96	,057		
Total	5,636	98			

ANOVA : $F = 1,600$; $p = 0,207$ (non significatif)

La dernière dimension, portant sur la préparation pédagogique avant l'entrée en stage, révèle une absence de différence significative entre les sites ($p > 0,05$), bien que la moyenne d'Oran soit légèrement inférieure (1,87). Globalement, les résultats indiquent que les trois ENS proposent des dispositifs similaires d'information et de préparation, souvent limités à des éléments formels. Cette uniformité apparente masque toutefois une faiblesse globale du dispositif de préparation, qui gagnerait à être renforcé dans une logique de progression réflexive anticipée.

Interprétation croisée des résultats (comparaisons entre sites ENS)

L'analyse quantitative par ANOVA à un facteur appliqué aux cinq dimensions investiguées dans le questionnaire permet d'évaluer les disparités régionales dans la mise en œuvre du stage pratique au sein des trois Écoles normales supérieures (Alger, Oran, Constantine). Ces dimensions — bien que convergentes sur certains plans — révèlent également des écarts significatifs d'un site à l'autre, témoignant de pratiques institutionnelles différenciées.

- 1. Activités réalisées durant le stage : homogénéité apparente

L'absence de différence significative ($p = 0,394$) dans cette dimension suggère une relative standardisation des pratiques de stage à travers les trois ENS. Cela peut être interprété comme un effet positif de la centralisation du cadre national de formation, garantissant une base minimale d'activités didactiques réalisées sur le terrain. Toutefois, les moyennes proches du seuil (2,03 à 2,12 sur une échelle de 1 à 3) montrent que ces activités restent limitées ou peu diversifiées, ce qui questionne leur potentiel formatif.

- 2. Bilan et évaluation : des inégalités significatives

Avec une valeur p de 0,002, cette dimension révèle des différences fortement significatives entre les villes. Constantine semble proposer des pratiques plus systématiques et réflexives d'évaluation post-stage, alors qu'Oran accuse un net déficit. Cela met en lumière l'absence d'un cadre commun d'évaluation formatrice du stage, pourtant essentielle dans une logique de professionnalisation (Altet, 2000 ; Perrenoud, 2002). L'absence d'un retour structuré empêche les stagiaires de consolider leurs apprentissages et d'entrer pleinement dans une démarche réflexive (Schön, 1983 ; Jorro, 2005).

- 3. Accueil et intégration : convergences mais niveau modeste

Bien que non significative ($p = 0,870$), cette variable affiche des moyennes relativement basses (2,27 à 2,33), traduisant une intégration partielle ou symbolique dans les établissements scolaires. Les stagiaires semblent peu intégrés aux dynamiques d'équipe, ce qui réduit leur possibilité d'apprentissage en contexte réel (Wenger, 1998). Il serait nécessaire de penser le stage comme un véritable espace d'initiation communautaire (communauté de pratique), plutôt que comme une simple mise en situation ponctuelle.

- 4. Formation à l'ENS : disparités inter-sites préoccupantes

Avec un résultat significatif ($p = 0,021$), les écarts perçus dans la qualité de la formation initiale sont manifestes. Alger est perçue comme offrant la formation la moins satisfaisante (1,48/2), tandis que Constantine est la plus valorisée (1,79/2). Ce résultat interpelle directement la cohérence du modèle de formation ENS, en révélant un déséquilibre curriculaire, en dépit d'un référentiel théoriquement commun. Il invite à renforcer la formation pédagogique et la liaison théorie-pratique (Daele, 2009 ; Donnay & Charlier, 2006).

- 5. Préparation au stage : convergence dans l'insuffisance

Enfin, l'analyse de la préparation au stage ($p = 0,207$) montre une homogénéité apparente entre les sites, mais les valeurs (moyenne autour de 1,93/2) sont faibles, signalant un manque général d'encadrement en amont du stage. Cela rejoint les critiques récurrentes des stagiaires concernant l'absence d'un véritable accompagnement préalable pour entrer dans le monde scolaire. L'analyse réflexive anticipée est pourtant un levier reconnu de professionnalisation (Paquay et al., 1996 ; Perrenoud, 1998).

Globalement, ces résultats montrent que la mise en œuvre du stage dans les ENS algériennes souffre d'un manque d'harmonisation et d'une absence d'outillage réflexif formel. L'efficacité du stage, pourtant central dans le processus de professionnalisation, est entravée par :

- une variabilité locale des pratiques (notamment en termes d'évaluation et de formation à l'ENS),
- une préparation insuffisante en amont,
- et une intégration symbolique dans les établissements d'accueil.

Ces constats confirment la nécessité de penser des dispositifs structurés, réflexifs et équitables, s'inscrivant dans un véritable modèle d'alternance intégrative (Altet, 2010 ; Pastré, 2011), capable de soutenir l'émergence de l'identité professionnelle enseignante.

Chapitre deux : L'entretien

2. Chapitre deux : L'entretien (entrevue)

Introduction :

L'entretien de recherche constitue un outil privilégié dans les approches qualitatives en sciences humaines et sociales, permettant de recueillir des données riches et nuancées directement auprès des acteurs concernés. Edith Sales-Wuillemin¹ (2006) souligne que « L'entretien d'observation est utilisé pour révéler directement l'image que la population interviewée a de l'objet de l'enquête ». Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il s'est avéré essentiel d'employer cette méthode afin de compléter et d'affiner les informations préalablement recueillies par questionnaires, ces derniers étant limités par la subjectivité et parfois la superficialité des réponses obtenues (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p. 183)².

Notre démarche méthodologique repose principalement sur des entretiens semi-directifs réalisés immédiatement après les séances d'enseignement, ainsi que sur des entretiens d'explicitation par autoconfrontation (Piot, 2014). Ces méthodes visent spécifiquement à identifier et analyser les écarts entre ce qui était initialement prévu par les stagiaires et ce qui a été effectivement réalisé en situation d'enseignement. Cette démarche permet également de mieux comprendre les représentations, les attitudes et les pratiques professionnelles des stagiaires. Nous avons suivi pour cela le protocole rigoureux d'entretien proposé par A. Blanchet et A. Gotman³.

Concernant l'échantillonnage, nous avons opté pour la méthode des quotas, permettant de respecter la diversité des profils tout en évitant la nécessité d'une liste exhaustive des personnes à interroger. Cet échantillonnage raisonné, dirigé et semi-libre⁴, a été établi selon des critères précis tels que la répartition géographique, l'expérience antérieure des stagiaires et les spécificités de leur parcours universitaire, critères que nous expliciterons davantage dans la deuxième partie de notre recherche.

La construction de nos guides d'entretien s'est articulée autour de trois types principaux de questions : des questions fermées, permettant l'obtention de réponses précises ; des questions ouvertes, offrant aux interviewés un espace de libre expression ; et des questions semi-

¹ Edith Salès-Wuillemin. *Méthodologie de l'enquête : De l'entretien au questionnaire*. Bromberg, M., Trognon, A. Cours de psychologie Sociale 1, Presses Universitaires de France, pp.45-77, 2006.
fhalshs00903244f

² Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*-4e édition. Dunod.

³ Alain Blanchet et Anne Gotman (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* Paris, Nathan.

⁴ Semi-dirigé ou semi-libre selon la terminologie ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des recherches*. *Casbah université*

ouvertes proposant des réponses possibles avec la liberté d'en ajouter d'autres. Cette stratégie méthodologique est fondée sur l'idée que l'entretien permet une analyse approfondie des significations que les acteurs attribuent à leurs propres pratiques et aux situations auxquelles ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs normes professionnelles, leurs interprétations des situations rencontrées et leur compréhension des expériences vécues (Quivy & Van Campenhoudt, 2011).

Pour les inspecteurs en particulier, l'entretien non-directif a été privilégié, afin de recueillir leur perception spontanée et non biaisée des réalités observées sur le terrain.

2.1. Section A : Entretiens menés auprès des stagiaires

Dans le cadre de la logique de notre dispositif d'enquête, nous avons mené via un guide que nous avons construit autour de nos hypothèses de recherche. Notre dispositif méthodologique comprenait la réalisation d'un entretien collectif avec les 33 stagiaires de l'ENSET d'Oran. Ce choix méthodologique répondait à la nécessité de centrer l'entretien sur une expérience collective partagée par l'ensemble des participants : le stage pratique. L'entretien collectif, par sa dynamique interactive, favorise l'expression individuelle en limitant les inhibitions personnelles grâce au soutien et à la stimulation du groupe. Ce processus permet également de faire émerger des raisonnements individuels plus profonds, tels que l'ont théorisé Balme R., Marie J.-L., et Rosenberg O. (2003)¹.

L'entretien collectif visait spécifiquement à recueillir des discours authentiques concernant l'expérience réelle du stage pratique. Pour cette raison, l'intégralité de l'entretien a été enregistrée sur support audio afin de préserver fidèlement les propos des stagiaires. L'analyse des échanges s'est concentrée sur l'identification des points de désaccord ainsi que sur la mise en évidence des consensus et des éléments partagés. La transcription verbatim présentée ci-dessous se focalise particulièrement sur les passages jugés significatifs par les stagiaires eux-mêmes, offrant une vision riche et précise des thématiques abordées.

Afin d'assurer la transparence méthodologique, nous avons décidé d'intégrer dans le corps du texte une synthèse codée des extraits les plus représentatifs (voir 2.1.1), tout en conservant l'intégralité des verbatim en annexe (Annexe 7). Ce choix, inspiré des recommandations du *Guide méthodologique pour une recherche qualitative* (2019), permet de préserver à la fois la richesse empirique et la lisibilité analytique du chapitre. Ainsi, le lecteur peut accéder, s'il le souhaite, à la totalité des discours recueillis, dans leur forme brute, tout en suivant le cheminement interprétatif dans le corps de la thèse.

¹ BALME R., MARIE J.-L., ROSENBERG O. (2003), « Les motifs de la confiance (et de la défiance) politique : intérêt, connaissance et conviction dans les formes du raisonnement politique », *Revue Internationale de Politique Comparée*, vol. 10(3). Ce manuel de référence en méthodologie des sciences sociales met l'accent sur la pluralité des formes de raisonnement dans les démarches qualitatives. Il est mobilisé ici pour justifier l'intérêt heuristique de l'entretien collectif comme moyen de faire émerger des raisonnements individuels dans une dynamique de groupe.

2.1.1. La transcription verbatim des passages les plus significatifs des entretiens enregistrés

Dans un premier temps, nous avons envisagé de traiter les verbatim de l'entretien collectif directement dans le corps de la thèse. Cependant, après mûre réflexion et à la lumière des recommandations issues de la littérature méthodologique en recherche qualitative (notamment dans le *Guide méthodologique pour réaliser une thèse qualitative*), nous avons opté pour leur insertion complète en annexe, afin d'assurer à la fois lisibilité du texte principal et accessibilité transparente des données sources.

Ce choix s'inscrit dans une double exigence scientifique :

- d'une part, préserver l'authenticité et la spontanéité des discours recueillis, dans leur forme orale et non standardisée ;
- d'autre part, permettre au lecteur-examineur ou au chercheur tiers d'accéder aux matériaux bruts, dans un esprit de rigueur, de vérifiabilité et de reproductibilité de la recherche.

Les verbatim sont ainsi reproduits fidèlement, en respectant le style oral, les hésitations, les ellipses ou les reformulations propres à toute situation d'entretien. Cette fidélité discursive répond aux principes fondamentaux de l'entretien qualitatif, qui impliquent de :

- Approfondir et faire préciser : pousser le participant à expliciter davantage ses réponses,
 - Reformuler : vérifier la compréhension sans induire la réponse,
 - Réagir de façon neutre : maintenir une posture d'écoute active sans jugement de valeur.
- Encodage et analyse qualitative

Cette annexe présente un encodage qualitatif rigoureux des 22 extraits verbatim issus de l'entretien collectif mené avec les stagiaires de l'ENSET d'Oran. Notre objectif était d'identifier, à partir de leurs discours spontanés, les représentations dominantes, les tensions vécues sur le terrain, les contradictions formatives perçues, ainsi que les leviers potentiels de professionnalisation.

Le traitement des données repose sur une lecture croisée en deux temps :

- Encodage ouvert : une première lecture inductive, visant à interpréter les éléments significatifs du contenu explicite ou implicite du discours.
- Encodage axial : un regroupement analytique des unités ouvertes en catégories conceptuelles cohérentes, en lien avec les grands axes de la problématique de recherche (formation, gestion de classe, accompagnement, posture réflexive, etc.).

Cette lecture permet de révéler non seulement les tensions structurelles inhérentes à la professionnalisation en formation initiale, mais aussi la capacité critique des stagiaires, la portée des effets-modèles observés en stage, et les décalages persistants entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives en contexte réel d'enseignement.

Enfin, l'ensemble de ce travail d'encodage a été validé après débriefing avec un collègue observateur, dans une logique de triangulation méthodologique et d'objectivation des interprétations. Ce processus garantit une lecture qualitative à la fois fine, fiable et fidèle aux propos recueillis.

Ce dispositif contribue à enrichir notre analyse réflexive de la professionnalisation des futurs enseignants de FLE en Algérie, tout en renforçant la scientificité et la transparence de la démarche adoptée dans le cadre de cette thèse.

Intervenant	Fragment de texte (résumé)	Encodage ouvert	Encodage axial
1	« Oubliez ce que vous avez appris à l'ENSET... le terrain c'est autre chose. »	Dévalorisation des savoirs théoriques	Écart théorie/pratique
2	« La psychologie apprise à l'ENSET, on ne l'a pas vue... »	Lacunes en transfert de savoirs	Formation initiale lacunaire
3	« Rien appris pour gérer les adolescents... »	Formation inadaptée au public réel	Inadéquation formation-public

4	« Mon maître d'application gérait très bien sa classe. »	Observation positive d'un modèle	Effet-modèle structurant
5	« La prof ne gère plus, elle est démotivée. »	Désengagement et perte d'autorité	Déficit de gestion de classe
6	« Confusion sur les adjectifs et auxiliaires. »	Incompréhension didactique	Inadéquation pédagogique
7	« Je ne fais pas l'APC... je travaille. »	Rejet explicite de l'APC	Flottement méthodologique
8	« Classe bien gérée, élèves disciplinés. »	Autorité bienveillante	Maîtrise de classe
9	« En 4e année, élèves très turbulents. »	Difficulté d'adaptation au niveau	Gestion contextuelle
10	« Les excellents me mettent mal à l'aise... »	Stress face à l'excellence	Crainte pédagogique
11	« Classe très hétérogène, pas d'équilibre. »	Inégalités de niveau	Absence de différenciation
12	« Il interroge les meilleurs d'abord... »	Hiérarchisation implicite des élèves	Différenciation passive
13	« C'est elle qui lit, elle pose des questions. »	Enseignement magistral	Posture transmissive
14	« Les faibles ne sont pas interrogés. »	Exclusion pédagogique	Inégalités d'accès
15	« Lecture : garçon-fille, toujours. »	Répartition figée	Rigidité procédurale
16	« Classe indisciplinée, mais elle essaye... »	Résistance active du formateur	Posture d'effort

17	« Elle est fatiguée, c'est sa dernière année. »	Baisse d'implication professionnelle	Démotivation terminale
18	« On travaille avec ceux qui veulent. »	Sélection implicite des bons élèves	Discrimination pédagogique
19	« Texte trop difficile : Guelma et ses plages. »	Inadéquation des supports	Problème de contextualisation
20	« Un élève dort, le père s'en fiche. »	Isolement du professeur	Rupture école-famille
21	« Les parents ne s'investissent pas. »	Absence de suivi familial	Désengagement parental
22	« Elle interroge que les excellents... »	Tri implicite des élèves	Pédagogie élitiste

2.1.2. L'analyse des données et la synthèse des résultats selon des méthodes qualitatives

Dans cette section, nous proposons une analyse approfondie, rigoureuse et contextualisée des données issues de l'entretien collectif conduit auprès de 33 stagiaires de l'ENSET d'Oran. En accord avec les fondements des recherches qualitatives en sciences de l'éducation (Paillé & Mucchielli, 2012 ; Miles & Huberman, 2003) ¹, notre traitement méthodologique repose sur un double niveau d'analyse :

1. Un encodage ouvert visant à faire émerger les unités de sens significantes directement à partir du discours des participants.

¹ Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012)

L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Ouvrage fondamental qui expose les différentes approches de l'analyse qualitative, notamment l'encodage ouvert, axial et sélectif. Il fournit la structure analytique utilisée pour interpréter les verbatim dans notre dispositif de recherche.

2. Un encodage axial permettant de regrouper ces unités en catégories conceptuelles pertinentes, articulées autour des dimensions professionnelles clés identifiées dans notre problématique.

Cette stratégie s'inscrit dans une posture inductive, fidèle à l'esprit de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967)¹, et vise à valoriser le vécu, les représentations et les tensions formatives telles qu'elles sont exprimées « de l'intérieur » par les stagiaires eux-mêmes. Elle est également nourrie par une orientation interprétative, mobilisant des apports issus de la sociologie de l'action, de la psychologie professionnelle et de la didactique comparée.

L'analyse a permis de faire émerger cinq axes structurants, qui constituent autant de foyers de problématisation autour desquels se cristallise la parole des stagiaires. Ces axes ne sont ni exclusifs ni hiérarchisés, mais renvoient à des enjeux professionnels essentiels :

- L'écart théorie-pratique : une fracture épistémologique et identitaire (THÉO/PRAT)

Le premier axe, très fréquemment mobilisé, renvoie au décalage entre les savoirs théoriques transmis dans les modules de formation à l'ENSET (psychologie, didactique, gestion de classe...) et les situations réelles d'enseignement observées en stage. Plusieurs stagiaires évoquent le sentiment d'être « abandonnés » dans un terrain où les prescriptions académiques semblent inopérantes.

Le rejet ou la relativisation des savoirs acquis (« oubliez ce qu'on vous a appris ») révèle un processus de disqualification symbolique de la formation universitaire. Ce phénomène, étudié notamment par Altet (2002) et Chaliès & Durand (2000), illustre ce que l'on peut appeler une « rupture épistémologique vécue », c'est-à-dire l'impossibilité de mobiliser les référents intellectuels face à la complexité du réel pédagogique. La conséquence est double : d'une part, une perte de confiance dans les apports scientifiques ; d'autre part, un repli sur des pratiques spontanées, souvent mimétiques ou improvisées.

¹ Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967)

The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago : Aldine.

Ouvrage fondateur de la Grounded Theory (théorie ancrée), qui propose une démarche inductive pour faire émerger des concepts à partir des données empiriques. Cette approche a inspiré la structuration de notre codage et la posture inductive de notre analyse.

Ce constat pose un enjeu central en formation : comment réarticuler la théorie et la pratique de manière dynamique, pour permettre aux futurs enseignants de construire une pensée professionnelle réflexive, à la fois ancrée dans le réel et instruite par la recherche ?

- La faiblesse de l'accompagnement en stage : une solitude paradoxale (ENC-)

Le deuxième axe thématique émerge avec une grande régularité : il s'agit du manque de suivi, d'écoute et de guidance de la part des maîtres d'application. Pour une majorité de stagiaires, l'accompagnement se résume à une consigne vague (« fais comme tu peux »), sans cadre, sans feedback, ni même parfois sans présence.

Ce déficit d'encadrement, que certains qualifient de « vide méthodologique », contribue à un sentiment de vulnérabilité professionnelle profond, qui peut aller jusqu'à l'épuisement psychique. L'absence de repères pratiques, conjuguée à une attente forte de réussite, constitue un terrain fertile pour la construction de croyances négatives sur soi (« je ne suis pas fait pour enseigner »).

Les recherches de Perrenoud (2001) ou de Gremion (2019) insistent sur l'importance de l'analyse conjointe de l'expérience en situation, via des dispositifs d'alternance intégrée, de tutorat structuré et de retour réflexif accompagné. L'analyse des verbatim suggère clairement que le stage n'est professionnalisant que s'il est accompagné, c'est-à-dire s'il permet un travail sur le vécu et une mise en intelligibilité de l'action.

- La gestion de classe comme point d'achoppement : un révélateur des tensions de métier (GES-)

Troisième dimension saillante : la gestion du groupe-classe, qui apparaît comme un obstacle récurrent, mal préparé et mal accompagné. Les stagiaires évoquent une variété de situations problématiques : bruit, indiscipline, hétérogénéité, désengagement des élèves. Face à cela, ils se sentent souvent seuls, démunis et impuissants.

Ce déficit de compétence gestionnaire, souvent naturalisé (« je ne suis pas autoritaire »), révèle en réalité une lacune dans la formation pratique à la posture enseignante. Tardif (2013) rappelle que la gestion de classe est un acte complexe, mêlant autorité, organisation, relation, anticipation et adaptation. Elle n'est pas innée, mais construite par l'expérience et l'analyse de celle-ci.

Dans les propos des stagiaires, on retrouve une ambivalence forte entre admiration pour des enseignants « qui savent gérer » et désarroi face à l'absence de moyens pour faire de même. Cette ambivalence constitue un levier précieux pour l'émergence d'une posture réflexive, à condition qu'elle soit travaillée avec des outils professionnels (grilles d'observation, vidéos, autoconfrontation).

- Des modèles professionnels contrastés : entre mimétisme, rejet et confusion (MOD±)

L'analyse révèle une hétérogénéité importante des modèles pédagogiques observés. Certains maîtres d'application incarnent une posture professionnelle forte, méthodique, engagée ; d'autres rejettent toute méthode explicite, improvisent ou reproduisent des pratiques routinières sans justification. Cette variété provoque chez les stagiaires un déséquilibre cognitif : doivent-ils imiter, critiquer, se distancier ?

La notion d'effet-modèle, abordée par Buysse et al. (2019), est ici essentielle. Le maître d'application est perçu comme un formateur implicite, dont les gestes, les postures et les choix pédagogiques influencent directement la construction de la posture professionnelle du stagiaire. Lorsqu'il n'y a pas de débriefing ou d'explicitation, cet effet est soit mystifiant (le modèle est idolâtré sans analyse), soit rejeté (le stagiaire construit son identité contre l'exemple donné).

D'où l'importance de concevoir une formation du formateur de terrain, apte à accompagner l'alternance, à expliciter ses choix, à favoriser la réflexivité du stagiaire. Faute de cela, le terrain devient un lieu de confusion, de reproduction aveugle ou de rejet stérile.

- L'éthique professionnelle en tension : entre lucidité, révolte et résignation (ÉTH-)

Enfin, l'un des apports les plus puissants de cet entretien collectif réside dans la prise de conscience de logiques discriminantes à l'œuvre dans certaines pratiques pédagogiques : sélection implicite des bons élèves, abandon des plus faibles, reproduction d'inégalités sociales par l'école. Les stagiaires ne sont pas dupes : ils observent, questionnent, parfois dénoncent ces logiques, et s'interrogent sur leur propre responsabilité.

Cette conscience critique est un point de bascule vers une posture éthique, que Jorro (2005) appelle la « posture du sujet réflexif ». C'est à ce moment que le stagiaire ne cherche plus seulement à « faire cours » mais à « penser l'acte d'enseigner », dans sa dimension politique, sociale et morale. Il se confronte à des dilemmes professionnels fondamentaux : comment

enseigner à tous ? comment éviter de conforter les écarts ? comment construire une justice pédagogique ?

Ces interrogations ne trouvent pas de réponse immédiate, mais elles signalent un niveau de maturité professionnelle qui mérite d'être soutenu, accompagné, nourri. Elles sont le signe que le stagiaire entre dans un rapport adulte à son métier, capable de réflexivité, de doute et d'engagement.

Conclusion interprétative

Cette analyse qualitative met en lumière la complexité du processus de professionnalisation dans le contexte algérien, marqué par des tensions structurelles entre formation, terrain, et pratiques instituées. L'entretien collectif apparaît ici comme un puissant révélateur des zones d'incertitude, de vulnérabilité mais aussi de lucidité et d'engagement des stagiaires.

Il confirme que la formation initiale ne peut se contenter de transmettre des savoirs abstraits : elle doit articuler théorie et pratique, encadrement et autonomie, modèles et analyse critique. Elle doit surtout intégrer des espaces de dialogue, de distanciation et d'élaboration du sens, où le stagiaire puisse élaborer une posture professionnelle fondée sur la réflexion, la responsabilité et la recherche de sens.

Ainsi, cette analyse pose les bases pour une reconfiguration des dispositifs de formation, intégrant pleinement la parole des futurs enseignants comme ressource de connaissance, mais aussi comme levier de transformation des pratiques et des institutions.

2.1.3. Synthèse interprétative et discussion croisée des résultats

À l'issue de l'analyse qualitative des entretiens menés avec les 33 stagiaires de l'ENSET d'Oran, il est désormais possible de proposer une synthèse interprétative structurée, mettant en perspective les résultats obtenus avec les fondements théoriques et les enjeux méthodologiques de notre recherche. Cette étape est essentielle, car elle ne se limite pas à reformuler les constats empiriques : elle vise à mettre en tension les représentations exprimées, à relier les données aux concepts-clés de la professionnalisation, et à en dégager des hypothèses explicatives sur les blocages, dynamiques ou contradictions du processus formatif.

Conformément aux approches herméneutiques en sciences de l'éducation (Schön, 1983 ; Jorro, 2005 ; Perrenoud, 2001), cette synthèse repose sur trois niveaux d'interprétation croisée :

1. Un niveau descriptif, mettant en évidence les thématiques récurrentes du discours des stagiaires ;
2. Un niveau explicatif, qui relie ces données à des logiques institutionnelles, organisationnelles ou pédagogiques ;
3. Un niveau prospectif, qui interroge les conditions de transformation possible de ces représentations vers une posture professionnelle réflexive.

- **Une expérience de stage ambivalente : entre confrontation formatrice et sentiment d'abandon**

Le stage pratique constitue indéniablement un moment fort de l'expérience formatrice. Il provoque des émotions intenses, une prise de conscience de la complexité du métier, mais aussi une série de chocs cognitifs face aux écarts entre le prescrit institutionnel et les pratiques observées. Cette confrontation brutale au réel, bien documentée par Durand et Chaliès (2001), apparaît ici à la fois comme un déclencheur de questionnements professionnels et comme un facteur de désillusion.

La parole des stagiaires reflète une tension permanente entre apprentissage par immersion (via observation, imitation ou confrontation directe) et désorientation pédagogique liée à l'absence de balises, d'accompagnement ou de modèles cohérents. Cette ambivalence produit tantôt de la réflexivité émergente, tantôt une forme de résignation ou de décrochage latent. L'entretien collectif a ainsi joué un rôle révélateur : il a permis d'objectiver ce vécu partagé, mais rarement verbalisé dans les lieux formels de formation.

- **Un décalage persistant entre formation académique et réalités du terrain**

Un des constats majeurs de cette enquête concerne le décalage structurel entre les contenus dispensés à l'ENSET et les compétences réellement mobilisées sur le terrain. Les stagiaires dénoncent le caractère trop théorique, désincarné ou inadapté des enseignements en psychologie, en didactique ou en gestion de classe. Ce hiatus les conduit à relativiser, voire à disqualifier, les apports académiques, au profit d'un savoir d'expérience souvent improvisé ou mimétique.

Cette rupture entre savoirs formels et savoirs d'action constitue un enjeu majeur pour l'ingénierie de formation. Elle renforce la nécessité, comme le souligne Maubant (2007), de concevoir des dispositifs d'articulation dynamique entre théorie et pratique : analyse de situations professionnelles, vidéo-formation, autoconfrontation croisée, retour réflexif encadré. Sans cela, le risque est de produire une formation abstraite, coupée des préoccupations réelles du métier.

La figure du maître d'application : un levier sous-exploité et non régulé

Les discours recueillis mettent en lumière la puissance d'influence – positive ou négative – des maîtres d'application dans le processus de professionnalisation. Lorsqu'ils incarnent une posture rigoureuse, cohérente et explicite, ils deviennent des « figures d'identification professionnelle » structurantes (Buysse, Périsset & Renaulaud, 2019). Mais lorsque leurs pratiques sont désengagées, floues ou en rupture avec les valeurs de la formation initiale, ils induisent une confusion, voire une perte de repères chez les stagiaires.

Ce constat souligne la nécessité de former les formateurs de terrain, non seulement à la pédagogie universitaire, mais aussi à l'accompagnement réflexif, à l'explicitation des choix didactiques et à la co-construction de sens professionnel. Le statut flou du maître d'application, souvent bénévole ou peu reconnu, constitue ici une faiblesse structurelle qu'il conviendrait de réinterroger dans les politiques de formation des enseignants en Algérie.

- **Vers une posture réflexive en émergence : indices et limites**

Malgré les difficultés exprimées, les données révèlent plusieurs indices encourageants de réflexivité émergente : questionnement éthique, mise à distance de pratiques observées, émergence d'un jugement critique sur l'exclusion scolaire, interrogation sur les finalités éducatives. Ces éléments témoignent d'un engagement cognitif et affectif dans la construction d'une identité professionnelle encore en devenir.

Mais cette réflexivité reste souvent fragile, désoutillée, solitaire. Elle gagnerait à être consolidée par des espaces collectifs d'analyse (dispositifs de type analyse de pratiques, groupes de codéveloppement, supervision collective), appuyés sur des méthodes rigoureuses et animés par des accompagnateurs formés. Il ne suffit pas d'« observer » pour apprendre ; il faut interpréter, comparer, déconstruire et reconstruire à travers le dialogue et la médiation.

Conclusion

La discussion croisée des résultats issus de l'entretien collectif met en évidence à la fois la richesse du matériau discursif recueilli, et la complexité du processus de professionnalisation en contexte algérien. Elle appelle à un renouvellement profond des logiques de formation initiale, en privilégiant :

- une meilleure articulation entre savoirs universitaires et expériences de terrain ;
- un accompagnement structuré et réflexif des stages pratiques ;
- une valorisation réelle du rôle des maîtres d'application comme co-formateurs ;
- une consolidation des espaces d'analyse critique, condition indispensable à l'émergence d'une posture professionnelle éthique, responsable et outillée.

L'entretien collectif, en tant que méthode et que moment, se révèle ainsi un outil puissant de dévoilement, de prise de conscience et de construction progressive d'un sujet enseignant réflexif. Cette dynamique sera approfondie dans la partie suivante de notre recherche, consacrée aux expérimentations basées sur l'analyse vidéo de pratiques professionnelles.

2.1. Section B: Entretiens menés auprès des maitres d'application :

2.1.1. La transcription verbatim des passages les plus significatifs des entretiens menés :

Choix opéré après débriefing avec le collègue observateur. En effet, Afin de mieux cerner les logiques pédagogiques et les postures d'accompagnement des maîtres d'application dans la formation des futurs enseignants, nous avons mené trois entretiens semi-directifs avec des enseignants expérimentés identifiés par les stagiaires comme encadrants principaux durant leur stage. Ces entretiens ont été conduits à la suite des séances observées et analysées avec les stagiaires eux-mêmes. Le choix des participants repose sur un échantillonnage raisonné, tenant compte de la diversité des styles pédagogiques, du degré d'expérience, ainsi que du contexte d'intervention de plus ils furent invités par le département lors d'une réunion officielle, chose qui nous a permis de collecter les informations.

L'analyse repose ici sur des extraits verbaux représentatifs, retranscrits dans leur authenticité, sans standardisation, afin de respecter la spontanéité et la tonalité émotionnelle des discours, selon les principes méthodologiques de l'entretien qualitatif (Piot, 2014 ; Blanchet & Gotman, 1992). Le choix des passages a été validé après débriefing avec un collègue observateur, garantissant la pertinence et la variété des thèmes abordés.

« Le moment où l'élève écrivait au tableauheu, je n'ai pas aimé du tout les élèves profitent pour discuter entre eux et faire du bruit... bessah , je les ai renvoyé à l'administration car ils m'embêtaient avec des choses limadakhahouch fi les cours.....c'est toujours un moment piège car je me concentre avec l'élève qui est au tableau et eux font des choses qui n'ont rien à voir avec le cours.... »

Extrait 1 : Moment perturbateur pour le Maître d'application

Cet extrait révèle un moment critique de gestion de classe, souvent décrit comme zone de fragilité par les maîtres. Il souligne la tension entre concentration individuelle et vigilance collective, souvent mal outillée.

« Je suis très satisfaite de cette stagiaire.....on dirait que c'est moi qui fait le cours » ...Cette stagiaire est excellente.....d'ailleurs elle reprend exactement mes fiches du cours....j'apprécie son travail, elle est minutieuse et le suit méthodiquement »

Extrait 2 : Le pourquoi de la satisfaction du maître d'application

Ce passage illustre une conception normative de l'apprentissage professionnel, fondée sur la reproduction fidèle du modèle du maître d'application, sans questionnement critique.

« Ils ont des problèmes de langues...et ils font des fautesmais quand je prends les stagiaires en charge....je leur dis....suivez exactement ce que je fais et refaites le.....et vous n'aurez pas de problèmes.....entre nous, il suffit qu'ils fassent recopier à un élève au tableau ce qui écrit sur la fiche ! rrrire »

Extrait 3 : les lacunes des stagiaires selon le Maître d'application

Cet extrait met en lumière une réduction du métier à une série de gestes reproductibles, qui évacue la dimension didactique, la gestion différenciée, et la posture réflexive attendue du futur enseignant.

« On ne peut pas leur apprendre à être enseignant dans une salle de cours. Il faut qu'ils se confrontent à la réalité, qu'ils comprennent par eux-mêmes... moi je les laisse faire, et après je commente, mais je ne peux pas leur mâcher le travail. »

Extrait 4 : La professionnalisation comme exposition directe au métier

Cet extrait montre une conception implicite de la professionnalisation par immersion, mais sans véritable médiation formative ni outillage réflexif.

« J'ai eu un stagiaire qui n'a jamais posé une question. Il faisait ce que je faisais sans comprendre. Quand je lui ai demandé pourquoi, il m'a dit : parce que c'est ce que vous avez dit. Là, j'ai compris qu'il n'avait pas encore compris ce que c'est qu'enseigner. »

Extrait 5 : Le problème de motivation des stagiaires

Ce passage exprime la distinction entre obéissance passive et engagement professionnel, et le manque de distance critique comme obstacle à la professionnalisation.

« Ils veulent toujours faire des jeux, des vidéos, des choses nouvelles... mais moi je leur dis : ce qui marche depuis 20 ans marche encore. Je ne vais pas changer pour leur faire plaisir. »

Extrait 6 : L'écart intergénérationnel et technologique

Ce témoignage illustre une résistance au changement pédagogique et un certain rejet de l'innovation, qui peut limiter l'actualisation des pratiques chez les stagiaires.

« Les stagiaires d'aujourd'hui, dès qu'ils arrivent, ils parlent d'APC, de différenciation, de motivation... Mais ils ne savent pas encore comment tenir une classe. Parfois j'ai l'impression qu'ils nous prennent de haut, comme si ce qu'on faisait depuis 30 ans n'était plus bon. Pourtant, moi, mes élèves savent lire, écrire, et ils me respectent. L'enseignement, ce n'est pas que des jolis mots. »

Extrait 7 : fracture générationnelle et épistémologique

Ce passage met en lumière une fracture générationnelle et épistémologique entre les maîtres d'application, ancrés dans une pédagogie de la stabilité et de l'expérience, et les stagiaires porteurs d'un langage académique perçu comme théorique, voire prétentieux. Il reflète une tension identitaire entre expérience pratique et légitimité universitaire, avec un risque de blocage dans la transmission.

2.1.2. L'analyse des données et la synthèse des résultats selon des méthodes qualitatives

Les entretiens menés avec les maîtres d'application dans le cadre de cette recherche constituent un apport majeur pour comprendre les logiques d'accompagnement en contexte algérien, ainsi que les tensions structurelles qui traversent le processus de professionnalisation des futurs enseignants. Cette analyse repose sur une approche qualitative inductive, mobilisant la méthode d'analyse thématique articulée autour de deux phases clés : l'encodage ouvert, permettant de faire émerger les unités de sens significatives à partir des données brutes, et l'encodage axial, organisant ces unités en catégories conceptuelles cohérentes avec les dimensions professionnelles interrogées (Paillé & Mucchielli, 2012).

Cette démarche est complétée par une lecture herméneutique inspirée de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), mettant l'accent sur la compréhension située des pratiques et des représentations. L'analyse a été conduite avec un double objectif : d'une part, identifier les logiques implicites à l'œuvre dans les discours des maîtres d'application ; d'autre part, dégager les effets de ces logiques sur le processus de formation des stagiaires.

- Axe 1 : La conformité attendue : un modèle de reproduction

La première catégorie qui se dégage de façon récurrente est celle de la conformité attendue. Le bon stagiaire est décrit comme celui qui « suit les fiches », qui « ne discute pas » et qui « reproduit fidèlement le cours » du maître. Cette approche prescriptive renvoie à une conception verticalisée de la transmission, dans laquelle le savoir est détenu par le formateur expérimenté et doit être reproduit tel quel. Il ne s'agit pas tant d'apprendre à enseigner que d'imiter un geste magistralement réalisé. Cette posture, que l'on pourrait qualifier de traditionnelle, relève de la logique du compagnonnage non réflexif. Elle traduit l'absence de reconnaissance du stagiaire comme sujet pensant, et renforce une logique de docilité fonctionnelle.

- Axe 2 : La disqualification des savoirs académiques

Un deuxième thème majeur émerge des entretiens : le rejet ou la relativisation des apports théoriques issus de la formation universitaire. Plusieurs maîtres expriment leur lassitude face aux termes jugés « pompeux » ou « inutiles » utilisés par les stagiaires (« différenciation », « APC », « tâche finale »). Ce vocabulaire, censé témoigner d'une maîtrise conceptuelle, est

perçu comme une forme d'arrogance ou d'incompréhension du terrain. Ce phénomène traduit une tension entre deux formes de légitimité professionnelle : l'une, basée sur l'expérience et la maîtrise empirique du terrain ; l'autre, sur la conceptualisation et la posture réflexive. Cette fracture peut être interprétée comme un conflit d'habitus (Bourdieu), où le capital universitaire est vécu comme une menace pour les acteurs du terrain.

- **Axe 3 : La centralité de la gestion de classe : enjeu réel, formation absente**

L'obsession de la maîtrise du groupe-classe revient de façon constante dans les discours. Pour les maîtres, le critère premier d'efficacité du stagiaire n'est pas sa capacité à construire une compétence, mais à faire « tenir la classe ». Les moments jugés critiques (un élève au tableau, une activité de groupe) sont appréhendés non comme des opportunités d'apprentissage mais comme des « pièges » à éviter. Cela révèle une vision gestionnaire et disciplinante du métier, peu compatible avec l'approche par compétences et la mise en responsabilité des élèves. Cette centration sur la discipline au détriment de la pédagogie traduit l'absence de formation à la gestion coopérative ou aux dispositifs de régulation positive, pourtant largement documentés dans les travaux de Tardif (2013) et Perrenoud (1996).

- **Axe 4 : L'accompagnement sans accompagnement : entre improvisation et déresponsabilisation**

Les entretiens montrent que peu de maîtres d'application se conçoivent comme formateurs. La posture tutorale est absente ou implicite, et les feedbacks donnés aux stagiaires relèvent davantage du conseil personnel que d'une analyse didactique outillée. Il n'y a pas, dans les propos recueillis, de référence à un rôle formatif explicite, à une planification de l'accompagnement, ou à l'utilisation de grilles d'observation. Le stagiaire est supposé comprendre par imprégnation, sans verbalisation ni cadre. Cette posture traduit une absence de professionnalisation de la fonction de maître d'application, mal définie par les textes, peu valorisée, et rarement formalisée.

- **Axe 5 : Le conflit symbolique intergénérationnel : l'orgueil du stagiaire vs la légitimité du terrain**

Un cinquième axe transversal, sensible, est celui du conflit symbolique entre les générations professionnelles. Les stagiaires sont perçus par certains maîtres comme « orgueilleux », « trop théoriques » ou « déconnectés du réel ». De leur côté, les maîtres expriment un sentiment d'invisibilité, de non-reconnaissance et parfois de déclassement symbolique. Ce malaise

renvoie à une absence de dialogue intergénérationnel structuré et à l'absence de médiation entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus de la pratique. Le terrain devient ainsi un espace de confrontation silencieuse, où le stagiaire apprend moins à penser son métier qu'à se situer dans un rapport de forces tacite. Comme le souligne Jorro (2005), la professionnalisation ne peut advenir que si l'enseignant-stagiaire est reconnu comme sujet d'expérience, capable d'analyse et de dépassement.

Nous pouvons conclure que cette analyse met en évidence une série de contradictions profondes : entre transmission et co-construction, entre expérience et conceptualisation, entre contrôle et accompagnement. Elle révèle que, faute d'un cadre institutionnel clair et d'une formation adaptée à leur rôle, les maîtres d'application jouent souvent un rôle ambigu dans le processus de professionnalisation : à la fois facilitateurs potentiels et vecteurs d'inertie. Il en résulte une fragilisation de la posture réflexive du stagiaire, ainsi qu'une difficulté à penser la continuité entre formation initiale, formation sur le terrain et identité professionnelle en construction. L'ensemble de ces résultats invite à une reconfiguration de la place du terrain dans la formation, à travers une véritable reconnaissance des maîtres d'application comme co-formateurs, formés, accompagnés, et dotés d'outils analytiques et réflexifs à la hauteur des enjeux de la professionnalisation enseignante.

2.1.3. Synthèse

L'analyse des entretiens menés avec les maîtres d'application met en lumière des tensions structurelles profondes entre l'ambition de professionnalisation portée par les institutions de formation initiale et les logiques pragmatiques, parfois défensives, des acteurs de terrain. Ces tensions se déclinent autour de plusieurs clivages majeurs :

- Le clivage entre la logique d'imitation et celle de construction : nombre de maîtres d'application valorisent une posture de reproduction fidèle de leurs pratiques, considérant que le « bon stagiaire » est celui qui les copie sans poser de questions. Cela entre en contradiction avec les objectifs de formation à la posture réflexive, qui suppose de doter les futurs enseignants de capacités d'analyse, de distanciation et d'initiative pédagogique.
- Le clivage entre savoirs expérientiels et savoirs académiques : les discours révèlent une forte méfiance, voire une disqualification, à l'égard des apports universitaires. Cette fracture symbolique entre les deux pôles de la formation (théorie/pratique) empêche l'émergence d'un dialogue fécond entre les différents registres de savoirs. Elle conforte un modèle dichotomique et hiérarchique, où la légitimité pédagogique ne peut venir que de l'expérience de terrain.
- Le clivage entre encadrement et accompagnement : la posture du maître d'application reste marquée par une faible explicitation des choix pédagogiques, une rare formalisation du feedback, et une absence d'outillage didactique pour soutenir le développement professionnel du stagiaire. L'accompagnement est souvent informel, sporadique et dépourvu d'un cadre réflexif structurant.
- Le clivage intergénérationnel : les discours trahissent une forme de décalage générationnel, voire un conflit symbolique entre les stagiaires porteurs d'un vocabulaire académique (APC, différenciation, compétences...) et les maîtres attachés à une vision stable et éprouvée de leur métier. Cette dissonance peut générer un rejet mutuel, empêchant toute transmission constructive.

Ces résultats révèlent une asymétrie dans la relation de formation : les maîtres d'application, en l'absence de reconnaissance institutionnelle claire et de formation à la fonction tutorale, sont parfois les relais involontaires d'une pédagogie de la conformité. À l'inverse, les stagiaires ne trouvent pas toujours les ressources nécessaires pour articuler de manière

pertinente leurs connaissances théoriques avec les contraintes du terrain. Il en résulte une fragilité de la professionnalisation, marquée par l'improvisation, la reproduction, ou le repli identitaire.

Pour que les maîtres d'application deviennent de véritables agents de la professionnalisation, il est nécessaire de repenser leur rôle, leur statut, et les outils mis à leur disposition. Il est urgent de créer une ingénierie de la fonction de maître d'application, qui intégrerait la formation aux gestes d'accompagnement, l'analyse conjointe des pratiques, et la reconnaissance de leur contribution à la formation initiale. Cette reconfiguration est essentielle pour faire du stage un véritable lieu de co-formation, fondé sur la réflexivité, l'analyse partagée, et la transformation conjointe des pratiques.

2.2. Section D : Entretiens menés auprès des formateurs

Nous avons mené ces entretiens avec les formateurs afin de recueillir les propos des formateurs notamment sur le volet des pratiques attendues

2.2.1. La transcription verbatim des passages les plus significatifs des entretiens menés :

Afin de compléter notre triangulation méthodologique et d'éclairer la dimension institutionnelle et formatrice du processus de professionnalisation, nous avons mené une série de vingt entretiens semi-directifs avec des formateurs de français en poste à l'ENSET d'Oran. Ces extraits, fidèlement retranscrits, reflètent leurs conceptions du métier, leur posture vis-à-vis des stagiaires et leur perception du rôle de l'école dans la professionnalisation. Ces entretiens mettent en lumière, avec rigueur et profondeur, un clivage frappant entre discours académiques, pratiques réelles et exigences professionnelles, et révèlent des logiques souvent disjointes entre formation théorique et expérience de terrain. Les extraits suivants ont été sélectionnés pour leur valeur analytique et leur représentativité.

« Je leur enseigne la linguistique, pas la discipline. C'est ensuite à eux de voir comment adapter. Je ne suis pas responsable de ce que fait le maître d'application. Mon rôle, c'est la science du langage, pas l'organisation d'une classe. »

Extrait 8 : Formateur 1

Cet extrait illustre une conception cloisonnée de la formation, centrée exclusivement sur la transmission disciplinaire.

« Je trouve qu'ils manquent d'humilité. Dès la première séance, ils veulent appliquer des projets pédagogiques, introduire des supports multimédias. Mais ils ne savent même pas gérer les regards d'une classe de 4e année. »

Extrait 9 : formateur 2

La critique porte sur un décalage entre ambition pédagogique et compétences de base perçues comme insuffisantes.

« J'ai enseigné pendant des années dans le secondaire, et je les comprends quand ils sont déstabilisés. Le terrain ne pardonne pas. La théorie est utile, mais il faut aussi leur apprendre à improviser, à réagir. »

Extrait 10 ; formateur 3

Une voix minoritaire mais lucide, issue d'un formateur ayant une expérience concrète de terrain.

« Certains collègues ici n'ont jamais mis les pieds dans une salle de classe du ministère. Comment voulez-vous qu'ils accompagnent un stagiaire qui revient dévasté après avoir été hué par 40 élèves ? »

Extrait 11 : Formateur 4

Témoignage fort d'un formateur qui interroge la légitimité professionnelle au sein de l'institution.

« Le problème, c'est que chacun fait son cours, donne son module, puis rentre chez lui. Le suivi pédagogique ? Il n'existe pas. C'est le stagiaire qui doit se débrouiller. »

Extrait 12 : Formateur 5

Cette déclaration souligne l'absence de coordination pédagogique et l'isolement structurel des stagiaires.

« Moi, je leur parle grammaire, syntaxe, texte. C'est à eux de faire le lien avec l'oral ou la pédagogie. Je ne suis pas formateur de formateurs, je suis universitaire. »

Extrait 13 : Formateur 6

Nous relevons une revendication identitaire forte qui expose le repli sur la discipline d'origine.

« Un stagiaire m'a demandé un jour : 'Comment gérer un conflit entre deux élèves ?' Honnêtement, je n'en sais rien. Je n'ai jamais enseigné à ce niveau. »

Extrait 14 : Formateur 6

Le formateur reconnaît explicitement ses limites face à la demande d'outils pratiques.

« Nous devrions être en binôme avec les maîtres d'application. C'est aberrant de ne jamais savoir ce que le terrain attend réellement de nos stagiaires. »

Extrait 15 : Formateur 7

Appel à la co-formation et à l'harmonisation des exigences entre formateurs et terrain.

« Il m'est arrivé de lire un mémoire avec une très belle analyse réflexive. Puis j'apprends que le stagiaire n'a jamais tenu seul une classe. Cherchez l'erreur. »

Extrait 16 : Formateur 8

Nous relevons que ce propos pointe le risque d'une réflexivité théorique déconnectée de la pratique.

« Je ne vais pas observer mes stagiaires. Ce n'est pas dans mes attributions. Je leur fais confiance, et puis c'est tout. »

Extrait 17 : Formateur 9

Il est à noter que nous avons ici dans les propos de ce formateur un exemple frappant de désengagement dans l'accompagnement de la professionnalisation.

« À chaque fois que je propose d'aller voir mes stagiaires en classe, on me dit que ce n'est pas prévu dans la charge. Et après on s'étonne qu'ils ne soient pas accompagnés. »

Extrait 18 : Formateur 10

Ce passage verbatim met en lumière de l'inadéquation entre discours institutionnel et pratiques encadrantes.

« Moi je suis spécialiste de la stylistique. Quand on me demande si j'ai validé la compétence 3.2. de l'APC, je réponds que ce n'est pas mon problème. »

Extrait 19 : Formateur 11

Nous relevons une distance assumée vis-à-vis des référentiels professionnels du ministère de l'Éducation.

« Les stagiaires veulent de la pratique, mais nous on a un programme à suivre. On ne peut pas réinventer nos modules pour s'adapter à leurs besoins du moment. »

Extrait 20 : Formateur 12

Nous notons une résistance à la transformation des contenus de formation, perçus comme figés.

« J'ai proposé un cours sur la didactique de l'erreur, mais certains collègues m'ont dit que ce n'était pas scientifique. Il faudrait savoir ce qu'on veut. »

Extrait 21 : Formateur 13

Ce verbatim est un témoignage des tensions internes à l'institution entre science académique et didactique professionnelle.

« Il m'arrive de me demander pourquoi on appelle ça une école normale supérieure. On ne forme pas à enseigner. On forme à réussir un concours. »

Extrait 22 : Formateur 14

Il est à souligner dans ce passage, une remise en cause fondamentale de la mission de l'institution.

« Quand je vois un stagiaire s'effondrer après une séance mal gérée, je me dis qu'on a raté quelque chose. Mais ce n'est pas en leur parlant de Foucault ou de Barthes qu'on va les aider. »

Extrait 23 : Formateur 15

Il ressort une conscience des limites du référentiel universitaire face aux réalités du terrain.

« Les maîtres d'application ne lisent pas nos cours, et nous ne lisons pas leurs observations. Comment construire une cohérence avec ça ? »

Extrait 24 : Formateur 16

Nous constatons un cloisonnement systémique entre formateurs académiques et maîtres de terrain.

« Le plus grave, c'est que certains collègues enseignent encore comme s'ils parlaient à des étudiants de lettres classiques. Ils ne voient pas les stagiaires comme des futurs enseignants. »

Extrait 25 : Formateur 17

Nous constatons via ce verbatim, une critique d'un habitus universitaire inadapté à la formation professionnelle.

« J'ai vu une collègue refuser de corriger un mémoire parce que le stagiaire avait analysé une pratique de classe et non un texte littéraire. On marche sur la tête. »

Extrait 26 : Formateur 19

Il ressort du présent verbatim un conflit épistémologique entre tradition universitaire et approche professionnelle.

« On parle de professionnalisation, mais combien d'entre nous ont été formés à accompagner un stagiaire ? On est là par concours, pas par vocation pédagogique. »

Extrait 27 : Formateur 20

Ce verbatim via les propos du formateur révèle un déficit de formation de certains formateurs eux-mêmes à l'accompagnement réflexif.

2.2.2. L'analyse des données et la synthèse des résultats selon des méthodes qualitatives

Cette section présente une analyse approfondie et rigoureusement méthodologique des entretiens semi-directifs menés avec dix formateurs de français en poste à l'ENSET d'Oran. Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre d'une recherche qualitative visant à mieux comprendre les dynamiques de professionnalisation des futurs enseignants, les représentations dominantes chez les formateurs, ainsi que les tensions structurelles entre la formation théorique et les pratiques professionnelles réelles.

L'analyse repose sur la méthode d'analyse thématique telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012), complétée par l'approche inductive issue de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) et de l'analyse de contenu selon Miles et Huberman (2003). Chaque verbatim est analysé selon trois dimensions interdépendantes :

- L'encodage ouvert, qui permet de faire émerger les unités de sens à partir du contenu explicite ou implicite des discours ;
- L'encodage axial, qui regroupe les catégories ouvertes en concepts structurants autour des dimensions professionnelles interrogées ;
- Un commentaire analytique, qui contextualise les données, interroge leur portée et met en lumière les enjeux professionnels.

L'objectif est de rendre compte avec justesse des clivages observés dans les discours : entre savoirs savants et savoirs d'action (Tardif, 2006), entre référentiels académiques et impératifs du terrain (Perrenoud, 2001), entre logiques de reproduction et logiques de transformation (Jorro, 2005). L'analyse confirme que la professionnalisation ne peut se réduire à une juxtaposition de contenus disciplinaires : elle doit intégrer une dimension réflexive, critique et située (Schön, 1983 ; Altet, 2002), engageant le formateur comme co-constructeur du sens professionnel des stagiaires.

Extrait Verbatim	Encodage Ouvert	Encodage Axial	Commentaire Analytique
« Je leur enseigne la linguistique, pas la discipline. C'est ensuite à eux de voir comment adapter. Je	Refus de responsabilité pédagogique sur la transposition didactique	Cloisonnement disciplinaire – Absence de co-formation	Ce discours témoigne d'une posture de spécialisation disciplinaire assumée, qui relègue la

ne suis pas responsable de ce que fait le maître d'application. Mon rôle, c'est la science du langage, pas l'organisation d'une classe. »			pédagogie à d'autres acteurs de la formation. Il illustre une absence de transversalité dans la formation et un désengagement des enjeux de professionnalisation.
« Je trouve qu'ils manquent d'humilité. Dès la première séance, ils veulent appliquer des projets pédagogiques, introduire des supports multimédias. Mais ils ne savent même pas gérer les regards d'une classe de 4e année. »	Critique de l'ambition jugée prématurée des stagiaires	Tension intergénérationnelle Réserve face à l'innovation	Le formateur pointe un écart entre les ambitions théoriques des stagiaires et la maîtrise des gestes professionnels de base. Ce ressenti illustre une défiance envers les innovations apportées par la jeune génération, perçues comme présomptueuses.
« J'ai enseigné pendant des années dans le secondaire, et je les comprends quand ils sont déstabilisés. Le terrain ne pardonne pas. La théorie est utile, mais il faut aussi leur apprendre à improviser, à réagir. »	Valorisation de l'expérience terrain et de l'adaptabilité	Intégration théorie-pratique Posture accompagnatrice	Ce discours met en avant la complémentarité entre savoirs théoriques et capacités d'adaptation en situation. Ce formateur adopte une posture réflexive nourrie par son expérience passée dans le secondaire.
« Certains collègues ici n'ont jamais mis les pieds dans une salle de classe du ministère. Comment voulez-vous qu'ils accompagnent un stagiaire qui revient dévasté après avoir été hué par 40 élèves ? »	Remise en question de la légitimité des formateurs sans expérience scolaire	Écart entre académisme et terrain – Tension institutionnelle	Ce verbatim souligne une tension forte entre expertise académique et absence de vécu professionnel. Il interroge la pertinence de certains formateurs à encadrer des stagiaires sans référence au réel scolaire.
« Le problème, c'est que chacun fait son cours, donne son module, puis rentre chez lui. Le suivi pédagogique ? Il n'existe pas. C'est le stagiaire qui doit se débrouiller. »	Absence de dispositif coordonné d'accompagnement	Déficit de suivi – Formation disjointe	Le discours révèle un dysfonctionnement structurel : l'absence de travail collaboratif entre les formateurs empêche toute logique de co-formation. Il met en lumière un modèle d'enseignement supérieur encore très individualiste.
« Moi, je leur parle grammaire, syntaxe, texte. C'est à eux de	Positionnement identitaire strictement disciplinaire	Repli universitaire – Manque de transversalité	L'intervenant se positionne en expert disciplinaire et refuse

faire le lien avec l'oral ou la pédagogie. Je ne suis pas formateur de formateurs, je suis universitaire. »			explicitement d'endosser un rôle formateur. Ce type de posture entretient le cloisonnement des savoirs et freine l'hybridation indispensable à la formation professionnelle.
« Un stagiaire m'a demandé un jour : 'Comment gérer un conflit entre deux élèves ?' Honnêtement, je n'en sais rien. Je n'ai jamais enseigné à ce niveau. »	Reconnaissance des limites pratiques du formateur	Non-expérience du terrain – Impossibilité de conseil contextualisé	Le formateur admet son incompétence sur des aspects essentiels du métier, ce qui illustre le manque d'homogénéité des profils recrutés à l'ENSET.
« Nous devrions être en binôme avec les maîtres d'application. C'est aberrant de ne jamais savoir ce que le terrain attend réellement de nos stagiaires. »	Appel à une meilleure articulation entre théorie et pratique	Défaut de liaison formateurs/terrain – Proposition de co-formation	Ce témoignage souligne l'intérêt d'une co-formation entre théorie et pratique. Il propose un modèle plus intégré, à rebours du cloisonnement habituel.
« Il m'est arrivé de lire un mémoire avec une très belle analyse réflexive. Puis j'apprends que le stagiaire n'a jamais tenu seul une classe. Cherchez l'erreur. »	Dénonciation d'une réflexivité déconnectée de l'expérience réelle	Rupture entre discours formatif et pratique	Le formateur questionne la validité de certains travaux académiques, estimant qu'ils peuvent masquer une absence de mise à l'épreuve réelle du métier.
« Je ne vais pas observer mes stagiaires. Ce n'est pas dans mes attributions. Je leur fais confiance, et puis c'est tout. »	Refus d'implication directe dans le suivi de stage	Désengagement institutionnalisé – Absence d'accompagnement	Ce verbatim illustre une déresponsabilisation du formateur face à la mission d'encadrement. Cela révèle un impensé de la fonction tutorale dans l'institution.
À chaque fois que je propose d'aller voir mes stagiaires en classe, on me dit que ce n'est pas prévu dans la charge. Et après on s'étonne qu'ils ne soient pas accompagnés.	Obstacles institutionnels à l'accompagnement de stage.	Inadéquation structurelle – Frein à l'accompagnement	Ce propos met en lumière un paradoxe institutionnel : les formateurs souhaitent accompagner mais sont empêchés par une organisation rigide. Il révèle un écart entre les bonnes intentions et les possibilités concrètes d'action.

Moi je suis spécialiste de la stylistique. Quand on me demande si j'ai validé la compétence 3.2. de l'APC, je réponds que ce n'est pas mon problème.	Indifférence vis-à-vis des référentiels professionnels.	Refus d'alignement – Décrochage des objectifs institutionnels	Ce verbatim exprime un rejet explicite des cadres normatifs de l'Éducation nationale, témoignant d'un désalignement profond entre pratiques universitaires et exigences professionnelles.
Les stagiaires veulent de la pratique, mais nous on a un programme à suivre. On ne peut pas réinventer nos modules pour s'adapter à leurs besoins du moment.	Tension entre programme figé et besoins concrets.	Rigidité curriculaire – Manque d'adaptabilité	Le formateur met en évidence une tension forte entre obligations académiques et attentes formatives des stagiaires. Cela soulève la question de la souplesse des contenus en lien avec le terrain.
J'ai proposé un cours sur la didactique de l'erreur, mais certains collègues m'ont dit que ce n'était pas scientifique. Il faudrait savoir ce qu'on veut.	Conflit entre savoir académique et savoir didactique.	Tensions épistémologiques – Dévalorisation de la didactique	Ce verbatim révèle un conflit interne à l'institution entre une tradition universitaire élitiste et une pédagogie orientée vers la formation concrète des enseignants.
Il m'arrive de me demander pourquoi on appelle ça une école normale supérieure. On ne forme pas à enseigner. On forme à réussir un concours.	Remise en cause de la finalité de l'institution.	Crise d'identité institutionnelle – Déconnexion de la mission	Ce témoignage souligne une crise de sens concernant l'objectif de la formation initiale, perçue comme éloignée des réalités du métier d'enseignant.
Quand je vois un stagiaire s'effondrer après une séance mal gérée, je me dis qu'on a raté quelque chose. Mais ce n'est pas en leur parlant de Foucault ou de Barthes qu'on va les aider.	Reconnaissance de l'inadéquation des apports théoriques à l'urgence de terrain.	Limites de la transmission savante – Besoin de médiation pédagogique	Ce formateur identifie une carence dans la fonction de soutien immédiat au stagiaire, appelant à un recentrage de la formation sur des outils concrets d'intervention.
Les maîtres d'application ne lisent pas nos cours, et nous ne lisons pas leurs observations. Comment construire une cohérence avec ça ?	Absence de communication entre les acteurs de la formation.	Cloisonnement institutionnel – Manque d'interaction	Le discours met en évidence une fragmentation du dispositif de formation, où les différents acteurs agissent en silos, sans coordination ni mutualisation des savoirs.

Le plus grave, c'est que certains collègues enseignent encore comme s'ils parlaient à des étudiants de lettres classiques. Ils ne voient pas les stagiaires comme des futurs enseignants.	Méconnaissance du public cible par certains formateurs.	Inadéquation pédagogique – Erreur de destinataire	Ce propos critique une confusion entre formation universitaire et formation professionnelle, au détriment de l'ancrage métier de l'enseignement dispensé.
J'ai vu une collègue refuser de corriger un mémoire parce que le stagiaire avait analysé une pratique de classe et non un texte littéraire. On marche sur la tête.	Refus de légitimer la pratique comme objet scientifique.	Conflit épistémologique – Rejet de la pédagogie professionnelle	L'extrait illustre une dévalorisation des objets d'étude liés à la pratique d'enseignement, au profit d'objets classiques, jugés plus nobles ou plus académiques.
On parle de professionnalisation, mais combien d'entre nous ont été formés à accompagner un stagiaire ? On est là par concours, pas par vocation pédagogique.	Absence de formation à la fonction de formateur.	Déficit professionnel – Formateurs non préparés	Ce dernier extrait met le doigt sur un impensé de la politique de recrutement : la compétence disciplinaire ne suffit pas à faire un bon formateur si l'accompagnement n'est pas formalisé.

Tableau 17 : données des entretiens semi-directifs menés avec dix formateurs

Synthèse

La synthèse des vingt entretiens menés auprès des formateurs de français de l'ENSET d'Oran met en lumière des tensions profondes, voire structurelles, entre les logiques de formation universitaire et les exigences de la professionnalisation enseignante. L'analyse qualitative rigoureuse de leurs discours révèle cinq grands axes d'interprétation croisée, qui interpellent directement les fondements épistémologiques, institutionnels et pratiques de la formation initiale.

- **Une formation encore fortement marquée par l'académisme disciplinaire**

La majorité des formateurs interrogés revendiquent une posture universitaire spécialisée, centrée sur la transmission du savoir linguistique ou littéraire. Nombreux sont ceux qui affirment ne pas se sentir concernés par les questions pédagogiques, didactiques ou professionnelles, qu'ils considèrent comme relevant de la responsabilité d'autres acteurs (maîtres d'application, inspecteurs, stagiaires eux-mêmes). Ce cloisonnement traduit un modèle de formation hérité de la tradition universitaire française, où la maîtrise des savoirs scientifiques prime sur la capacité à enseigner. Cette situation crée un vide d'ingénierie pédagogique entre les disciplines de référence et les compétences professionnelles attendues sur le terrain (Perrenoud, 2001 ; Altet, 2002).

- **Une absence de collaboration inter-institutionnelle avec le terrain**

Les verbatims révèlent également une discontinuité préoccupante entre les acteurs de la formation : peu de formateurs collaborent réellement avec les maîtres d'application ou les établissements d'accueil. Certains reconnaissent ne jamais observer leurs stagiaires, faute de mandat institutionnel ou de reconnaissance formelle de cette mission. D'autres déplorent l'isolement dans lequel ils exercent, soulignant le manque de coordination et d'échanges entre les responsables académiques et les acteurs de terrain. Cette absence de co-formation structurée nuit à l'unité du parcours formatif et empêche toute harmonisation des référentiels entre théorie et pratique (Blanchard-Laville, 2001 ; Buysse, Périsset & Renaulaud, 2019).

- **Des attentes contradictoires vis-à-vis des stagiaires**

Les formateurs expriment souvent des critiques à l'encontre des stagiaires, jugés à la fois trop théoriques et insuffisamment préparés aux réalités du métier. Cette ambivalence révèle un flou dans les attentes pédagogiques : certains formateurs attendent une application fidèle de leurs contenus théoriques, d'autres dénoncent une réflexivité abstraite sans

expérimentation concrète. Cette tension s'inscrit dans un paradoxe bien connu en formation : on demande aux stagiaires d'enseigner sans les former à enseigner. Ce paradoxe est renforcé par le déficit d'encadrement structurel et l'illisibilité des rôles entre formateurs, maîtres d'application et institutions de tutelle.

- **La méfiance à l'égard de l'innovation pédagogique**

Plusieurs formateurs se montrent réservés, voire hostiles, à l'introduction de dispositifs pédagogiques récents, qu'il s'agisse de l'Approche par Compétences (APC), de l'usage des TICE ou de la différenciation. Ils y voient parfois une mode passagère, un jargon académique déconnecté de la réalité, ou une remise en cause implicite de leur propre légitimité professionnelle. Ce repli conservateur traduit un conflit latent entre générations, entre modèles d'enseignement transmissifs et démarches d'apprentissage centrées sur l'élève (Jorro, 2005 ; Tardif, 2013). Il constitue un frein à la transformation de la formation, et alimente le sentiment d'incompréhension exprimé par les stagiaires.

- **La fragilité du processus de professionnalisation sans accompagnement structuré**

Enfin, la quasi-absence de dispositifs d'analyse de pratiques, de retour réflexif guidé ou de tutorat didactique formalisé interroge la capacité de l'ENSET à offrir une véritable formation professionnalisante. Les formateurs, pour la plupart non formés à la fonction d'accompagnateur, improvisent leur rôle ou s'en désengagent. Ce déficit de formalisation affaiblit le développement d'une posture réflexive chez les futurs enseignants, qui restent souvent livrés à eux-mêmes pour articuler savoirs, pratiques et éthique professionnelle (Schön, 1994 ; Derobertmeasure, 2012).

En conclusion, cette synthèse met en évidence un double clivage : d'une part, entre les savoirs universitaires transmis et les compétences attendues sur le terrain ; d'autre part, entre les acteurs eux-mêmes, peu coordonnés, peu formés à la co-construction de sens professionnel. Face à ces constats, il devient impératif de repenser l'ingénierie de formation dans une perspective intégrative, fondée sur la co-responsabilité des différents intervenants, la réflexivité accompagnée, et l'inscription des pratiques dans une culture partagée de la profession enseignante

Chapitre trois : l'Observation des pratiques effectives sur le terrain

3. Chapitre trois : L'observation des pratiques effectives sur le terrain

3.1 Section A : L'observation de la pratique du stage pratique

Nous aborderons le travail de terrain avec une optique semblable à celle de (Hughes, E.C. 1996)¹ envisagée ici

« Comme l'observation des gens in situ : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. »

En effet (Postic, 1977, p.231.)² Considérait que l'observation objective de situations d'enseignement, notamment dans le cadre de la formation initiale des enseignants, devait permettre aux chercheurs d'établir un diagnostic pouvant aboutir à la modification des comportements de l'enseignant. Ce diagnostic devait permettre de « porter une appréciation [...] sur les comportements des professeurs en cours d'apprentissage, pour qu'ils se situent régulièrement, dirigent leur effort dans le but d'évoluer et pour qu'ils évaluent les progrès accomplis »

Pour cela et dans un souci de rigueur, la grille d'observation pour laquelle nous avons opté est constituée d'une liste d'items que l'on se fixe d'observer de façon systématique sur le terrain. A savoir observer les stagiaires en deux phases, le moment où ils observent le maître d'application et le moment où ils font cours et ils sont observés par le maître d'application

¹ Hughes, E.C. 1996. « La place du travail de terrain dans les sciences sociales. », in *Le regard sociologique*, Paris: EHESS, p.267.

² Postic (1977). Observation et formation des enseignants. Paris : Presses Universitaires de France.

3.2 Approche et outil méthodologique privilégiés (observation outillée/structurée et participante)

Dans l'objectif de recueillir le maximum d'informations inhérentes à la pratique du stage et plus particulièrement aux stagiaires ; nous nous sommes penchés sur comment ils réagissent dans certaines situations, quel comportement ils ont et quelles interactions ont lieu lors du stage pratique lui-même. Notre outil qualitatif, a été pensé dans une logique de croiser les données, et par son biais, toucher aux comportements plutôt que les représentations et ou le discours, ce qui est déclaré. Le discours et les représentations eux sont interpellés via la méthode que nous préconisons comme réponses à des questions qui elles émanent de l'observation de leur agir en situation réelle de stage.

Conscients à l'instar de (Piette, 1996)¹ pour qui :

« Le chercheur aura beau observer attentivement une action, il verra certes des choses qu'aucun discours n'exprimera [...] mais risque aussi d'être incapable de saisir la signification même de cette action »

Nous avons dès lors utilisé à la fois l'observation outillée/structurée et l'observation participante. L'une afin de pouvoir apporter un questionnement susceptible de nous apporter des informations supplémentaires et l'autre dans l'optique d'observer à l'aide d'une grille d'observation que nous avons construit pour répondre à l'objectif qui est notre : croiser les données d'observation pour focaliser sur ce qui fait sens ou pas chez les stagiaires et pourquoi de leurs propres points de vues.

3.2.1 Échantillonnage et posture de recherche :

Le stage pratique pour les stagiaires de l'ENSET d'Oran pour l'année 2012/2013 s'est déroulé du 05 novembre 2012 au 18 avril 2013.

Pour cela nous avons effectué notre observation selon un calendrier et un protocole méthodologique précis et ce dans l'objectif de recueillir le maximum d'information in situ sur le terrain de la classe.

¹ Piette, A. 1996. « *Ethnographie de l'action. L'observation des détails* Paris, Métailié

En effet, le stage des 33 futurs enseignants (stagiaires de la 4^{ème} année moyenne) de l'ENSET s'est déroulé dans le temps et dans l'espace dans deux établissements scolaires, à savoir :

2012/2013

Date du stage d'« observation »	du 05 novembre 2012 au 04 avril 2013
Date du stage « bloqué »	du 07 Avril au 18 avril 2013
Nombre des étudiants stagiaires	
Groupes affectés à Ibn Sina	06 groupes
Groupes affectés à Nemmich	02 groupes
Nombres d'enseignants exerçant à Ibn Sina	06 enseignants
Nombres d'enseignants exerçant à Nemmich	05 enseignants

Tableau 18 : tableau renseignement sur l'échantillonnage observation des pratiques des stagiaires

Il s'avère que nos deux visites comme formateur ENSET aux stagiaires 4^{ème} PEM étaient fixées par l'administration du département au préalable comme suit¹ :

- CEM Nemmiche Boumediene, Oran. Le 11 avril 2013
- CEM Ibn Sina, Oran. Le 18 Avril 2013

Nous avons reçu le 02 octobre 2012 un mail ayant pour intitulé « documents remis lors du stage de fin de cursus » ce sont sur la base de ces cinq documents que nous avons élaboré les matériaux de notre observation de pratique. Notons que des cinq documents seuls deux documents étaient à remettre aux stagiaires (Document deux : guide de l'étudiant stagiaire et document trois : grille d'observation) :

Documents	Il a été spécifié par la chef de département que ce document :
Document 1 : modalités du stage	sera remis aux enseignants qui encadrent nos stagiaires, dès le début du stage, avec les listes et les feuilles de présence.
Document 2 : guide de l'étudiant stagiaire	sera remis avant que l'étudiant parte en stage, dans le module de didactique de la spécialité.
Document 3 : grille d'observation	sera remis à chaque étudiant au début du stage d'observation.
Document 4 : fiche d'évaluation du stagiaire	sera remis aux enseignants qui encadrent nos stagiaires pour le stage d'imprégnation.
Document 5 : cahier de stage	sera remis aux enseignants qui encadrent nos stagiaires lors du stage en responsabilité.

Tableau 19 : Documents relatifs au stage pratique.

¹ Voir annexe 10 : Document tableau des visites « stage bloqué ».

Les deux documents destinés aux stagiaires et proposés par le chef de département de l'ENSET d'Oran sont de l'ENS de Constantine. Le « document deux : guide de l'étudiant stagiaire » est un guide explicatif des différentes phases du stage, le « document trois : grille d'observation » quant à lui se présente sous trois rubriques, chacune se subdivisant en question ouvertes. L'élève stagiaire se devait ainsi répondre à 22 questions qui se présentent comme suit :

<u>MOTIVATION ET ANIMATION DE LA CLASSE</u>
1- Comment procède le professeur d'application pour éveiller l'intérêt des apprenants avant d'entamer le sujet de la leçon ?
2- Quelles méthodes utilise-t-il pour introduire ses leçons ?
3- Comment anime t'il la classe et insuffler aux apprenants l'esprit du travail en suscitant leur participation ?
4- Comment pousse-t-il les apprenants à s'interroger entre eux, à répondre et à évaluer les réponses sans son intervention.
5- Comment investit-il les idées et les réponses constructives des apprenants ?
6- Comment récompense-t-il les apprenants ?
7- Comment remédie t'il les situations négatives ?
<u>PRESENTATION DE LA CLASSE :</u>
1- Quelles sont les méthodes suivies par le prof d'application pour présenter ses leçons ?
2- Comment procède-t-il pour passer d'un exemple simple à un exemple complexe ?
3- Comment incite-t-il les apprenants à la proposition d'exemples enrichissants ?
4- Comment exploite-t-il les moyens didactiques ?
5- Comment incite t'il les apprenants à l'exploitation des ces moyens ?
6- Comment renforce-t-il la leçon par diverses applications ?
7- Comment arrive-t-il à gérer le temps lors du déroulement de la leçon ?
<u>EVALUATION DE L'OPERATION D'APPRENTISSAGE</u>
1- Donnez des exemples de questions suggestives que le prof d'application propose pour aider les apprenants ?
2- Comment procède-t-il pour poser la reformulation de la question à d'autres apprenants ?
3- Pose-t-il des questions qui nécessitent des réponses individuelles ? Précisez
4- Que fait- il face à des réponses incomplètes ou insuffisantes ?
5- Comment procède-t-il pour utiliser les contributions des apprenants ?
6- Comment suit-il et contrôle t'il l'assimilation des apprenants ?
7- Comment fait-il la synthèse de la leçon ou d'un chapitre de celle-ci ?
8- Comment évalue-t-il avec précision les connaissances acquises par les apprenants ?

Tableau 20 : Document quatre « fiche d'évaluation du stagiaire » proposé pour l'année 2012/2013 à l'ENSET d'ORAN

<u>Tenue générale du stagiaire :</u>
1. Tenue vestimentaire
2. Assiduité
3. Comportement général
<u>Préparation pédagogique de la leçon :</u>
1. Tenue des fiches de préparation
2. Tenue du cahier journal
3. Y-a-t-il une recherche personnelle dans les préparations ?
4. Les objectifs des leçons sont-ils définis avec précision ?
5. Préparation du matériel didactique
<u>Méthodes et procédés utilisés :</u>
1. Les méthodes et procédés utilisés sont-ils efficaces ?
2. Fournit-il des efforts pour adapter ses méthodes aux élèves ?
3. S'attache-t-il à susciter l'intérêt et la motivation des élèves ?
4. Suscite-t-il la participation active de l'ensemble des élèves ?
5. Entretient-il des relations favorables à l'apprentissage avec les élèves ?
6. Habitue-t-il les élèves à travailler avec méthode, soin, ordre et précision ?
7. Utilise-t-il convenablement le tableau et autres moyens didactiques ?
8. Evalue-t-il efficacement et continuellement son enseignement ?
9. Choix, adaptation et gradation des exercices
<u>Culture, formation et motivation du stagiaire :</u>
1. Maîtrise-t-il suffisamment la matière qu'il enseigne ?
2. Lacunes constatées
3. Quel intérêt porte-t-il à son travail ?
4. Tenue du cahier de stage
5. Participation aux débats
6. Est-il animé de la volonté de se former et de progresser ?
7. Met-il en application les conseils et les directives qui lui sont prodigués ?
8. Culture générale
<u>Appréciation :</u>
1. Evaluation générale de l'étudiant stagiaire :
2. Vos remarques et suggestions sur le stage pratique : (Remplir une seule fiche)
3. La note et la signature

Tableau 21 : Document trois « grille d'observation » proposé pour l'année 2012/2013 à l'ENSET d'ORAN

3.2.2 Analyse des données et discussion :

L'analyse croisée des observations outillées et participantes a permis de confirmer l'importance de l'immersion en classe comme révélateur des tensions professionnelles latentes. Les stagiaires, tout en manifestant une volonté sincère d'appliquer les principes pédagogiques appris à l'ENSET, se heurtent à la complexité de l'agir enseignant en situation réelle. L'usage de la grille d'observation a mis en lumière plusieurs écarts significatifs entre le prescrit institutionnel (contenu dans les documents fournis) et le réel observé dans les classes.

Trois axes de tension se dégagent :

- d'une part, une difficulté à mettre en œuvre une gestion de classe souple et participative, pourtant centrale dans les référentiels pédagogiques (Perrenoud, 2001) ;
- d'autre part, une faible réflexivité immédiate sur l'action, qui conduit souvent les stagiaires à reproduire mécaniquement ce qu'ils ont vu sans comprendre les fondements didactiques ;
- enfin, une sous-utilisation des outils proposés par l'ENSET (grilles, cahier de stage), souvent perçus comme formels ou peu exploitables in situ.

Ces résultats corroborent les propos recueillis lors des entretiens, où de nombreux stagiaires ont exprimé leur désarroi face au manque d'accompagnement effectif. L'observation révèle également des disparités importantes entre les maîtres d'application dans leur posture accompagnatrice, certains valorisant la transmission rigide de fiches-types, d'autres adoptant une posture plus réflexive et adaptative.

L'exploitation des données recueillies a ainsi permis de dégager une typologie des comportements professionnels des stagiaires autour de cinq grandes catégories observables : gestion temporelle, posture corporelle et vocale, relation pédagogique, structuration du contenu, et pratiques évaluatives. Ces catégories, construites à partir d'items issus de la grille d'observation, constituent une base solide pour une future analyse vidéo, dans une perspective de développement de la réflexivité.

En somme, cette phase d'observation permet de dépasser le mythe d'un stage simplement « pratique » pour le penser comme un moment éminemment critique, révélateur d'écarts, de vulnérabilités, mais aussi de leviers potentiels de transformation, à condition que les institutions de formation soient en capacité d'en tirer parti.

- **Approche typologique : vers des profils de stagiaires**

En effet, en croisant les données issues des grilles d'observation et les comptes rendus des séances observées, nous avons dégagé plusieurs profils-types de stagiaires selon leur posture en classe, leur capacité d'adaptation, leur gestion du temps et leur mobilisation des outils pédagogiques :

Typologie	Comportement observé	Indicateurs
Stagiaire reproductif	Reprend fidèlement les pratiques du maître d'application, sans distance critique	Fiches préparées sur le modèle transmis, faible prise d'initiative
Stagiaire intuitif	Improvisé sans référents solides, avec de bonnes intentions pédagogiques mais peu d'efficacité	Activités originales mais mal séquencées, perte de contrôle de la classe
Stagiaire réflexif émergent	S'interroge sur ses choix, commence à réajuster ses gestes professionnels	Questionne après cours, note les réactions des élèves
Stagiaire passif	Adopte une posture d'observation prolongée sans investissement dans la dynamique de classe	Faible interaction avec les élèves, attitude distante ou anxieuse

Cette typologie, inspirée des travaux de Paquay (2004) sur les postures d'apprentissage professionnel, permet de mieux comprendre la diversité des trajectoires de professionnalisation au sein d'un même groupe de formation.

- **Approche catégorielle : regroupement des données d'observation par axes d'analyse**

Nous avons par ailleurs procédé à une **analyse catégorielle** des grilles d'observation, en isolant les fréquences de comportements et les écarts qualitatifs selon trois grands axes issus du référentiel :

Axe d'analyse	Comportements fréquemment observés	Déviation ou absences constatées
Motivation et animation	Introduction ludique ou dialogue avec les élèves (56%)	Manque de gestion du bruit, absence d'accroche initiale (32%)

Présentation et structuration des contenus	Respect du plan de séance et enchaînement progressif (49%)	Difficulté à gérer les transitions, surcharge de contenu (38%)
Évaluation et interaction	Questions ouvertes et reformulations (63%)	Absence d'évaluation en fin de séance, peu de différenciation (41%)

Cette catégorisation met en lumière une tendance à surinvestir la transmission du contenu au détriment de l'évaluation formative et de la régulation de l'activité en classe.

- **Discussion : tensions observées et implications**

L'exploitation typologique et catégorielle révèle des tensions claires entre :

- Une volonté des stagiaires de mettre en œuvre des démarches actives (APC, travail en groupe, recours à l'oral),
- et leur difficulté à gérer les conditions matérielles et humaines d'une classe réelle (discipline, hétérogénéité, imprévus).

Cette dualité confirme les constats de Durand & Chaliès (2001) sur la nécessité de lier analyse de l'agir en contexte réel et consolidation de la posture réflexive.

De plus, l'absence de feedback structuré de la part des maîtres d'application et le flou du rôle des formateurs de l'ENSET complexifient la professionnalisation, et appellent à une ingénierie de formation concertée, articulant clairement :

- Objectifs académiques,
- Objectifs de terrain,
- Et compétences professionnelles transversales.

Du schéma d'intervention mis en évidence par-dessus (2007, p. 109), nous retenons que l'activité de l'enseignant concourt à remplir deux types de buts fondamentaux : d'une part, des buts liés à l'organisation et à la gestion immédiate de la classe (gestion du temps, des comportements, de l'espace et de l'autorité) ; d'autre part, des buts intrinsèquement liés au contenu à enseigner, c'est-à-dire aux objectifs cognitifs et aux démarches didactiques sous-jacentes.

C'est dans cette perspective que nous avons articulé notre protocole d'observation de terrain en nous appuyant sur deux outils méthodologiques complémentaires : la grille d'observation construite à partir du document officiel proposé par l'ENS de Constantine, et l'observation participante contextualisée, qui nous a permis de confronter les logiques déclaratives des stagiaires à leur agir professionnel en situation réelle. L'objectif poursuivi était double : (1) repérer les régularités comportementales dans les pratiques d'enseignement des stagiaires,

et (2) identifier les discontinuités ou ruptures qui entravent l'émergence d'une posture réflexive professionnalisante.

L'analyse des données recueillies à travers les 22 items de la grille a été réalisée selon une méthode qualitative inductive, combinant une lecture descriptive des occurrences observées et une mise en correspondance avec les apports de la didactique professionnelle. Nous avons dégagé cinq axes structurants dans cette analyse, illustrés par des exemples précis et des corrélations empiriques issues des pratiques observées dans les établissements partenaires (CEM Ibn Sina et CEM Nemmiche).

- **1. Axe organisationnel : routines, improvisations et gestion du climat scolaire**

Les observations révèlent un déficit généralisé dans la gestion des routines pédagogiques. Par exemple, 68 % des stagiaires observés ne formulent pas de consigne explicite d'entrée dans l'activité. Les transitions entre les séquences pédagogiques sont souvent improvisées, voire absentes, générant des flottements préjudiciables à la concentration des élèves. Les stratégies de régulation comportementale sont rarement mises en œuvre de manière cohérente, ce qui rejoint les constats de Postic (1977) sur l'importance du climat scolaire comme levier de l'apprentissage.

- **2. Axe didactique : centration sur la forme au détriment du sens**

Concernant l'approche du contenu, les stagiaires manifestent une forte centration sur la maîtrise formelle (notamment linguistique), au détriment de la construction de sens. Dans 72 % des séances observées, les exercices proposés restent mécaniques, sans articulation claire avec des objectifs de compréhension globale. Les phases de conceptualisation sont absentes ou survolées, ce qui limite la profondeur de l'apprentissage et trahit une vision transmissive du savoir.

- **3. Axe interactionnel : faiblesse de la dynamique dialogique**

La dynamique interactionnelle constitue un point faible récurrent. Les échanges sont généralement monodirectionnels, avec une faible participation effective des élèves. 58 % des stagiaires ne relancent pas les interventions des apprenants ou ne sollicitent pas de reformulation. Ce déficit de co-construction du savoir appauvrit la portée didactique de la séance et empêche la mise en place d'une pédagogie active fondée sur le questionnement.

4. Axe évaluatif : évaluation ritualisée et peu régulatrice

L'évaluation, bien que présente, est souvent ritualisée. Dans 64 % des cas, elle prend la forme d'un questionnaire de fin de séance sans lien explicite avec les objectifs initiaux. Aucune forme d'autoévaluation ou d'évaluation formative n'a été identifiée. Ce constat

rejoint les travaux de Perrenoud (1998), qui souligne l'importance de l'évaluation comme outil de régulation pédagogique et de différenciation.

- **5. Axe réflexif : absence de retour sur l'action**

L'élément le plus problématique demeure l'absence quasi totale de retour réflexif in situ. Aucun des stagiaires observés n'a mis en place une séquence de régulation ou de verbalisation de ses choix pédagogiques. Cela confirme la nécessité, soulignée par Altet (2002) et Jorro (2005), d'intégrer des dispositifs structurés d'analyse de pratiques dans la formation initiale. Sans cet accompagnement, la posture réflexive reste une injonction abstraite, déconnectée de l'expérience réelle.

Ils s'avèrent qu'il ressort des données observées nous permet de conclure à l'existence de tensions systématiques entre les attentes de la formation et les pratiques effectives des stagiaires. Elle met en lumière un modèle implicite de professionnalisation fondé sur l'improvisation, le mimétisme et la survie en classe. Ce modèle, bien qu'opératoire à court terme, ne favorise ni la structuration des compétences professionnelles durables, ni l'appropriation des gestes professionnels signifiants. Il en découle l'urgence de repenser l'ingénierie de formation à l'ENSET, en articulant plus étroitement outils d'observation, dispositifs réflexifs et accompagnement contextualisé en situation réelle.

3.2.3 Conclusion partielle :

L'analyse croisée des données issues de l'observation outillée et participante met en évidence un ensemble de tensions formatives révélatrices de la complexité du processus de professionnalisation des futurs enseignants. D'une part, les stagiaires tentent de transférer des connaissances didactiques acquises en formation ; d'autre part, ils sont confrontés à des situations de classe marquées par l'imprévisibilité, l'hétérogénéité des publics et l'exigence d'une gestion en temps réel, souvent non préparée.

Les grilles d'observation ont permis de révéler des écarts notables entre les intentions pédagogiques affichées et les pratiques effectives en contexte, notamment dans la mise en œuvre de dispositifs différenciés, la régulation de la participation des élèves, ou encore l'utilisation d'outils d'évaluation formative. Dans bien des cas, les stagiaires se trouvent en difficulté lorsqu'il s'agit de passer de la théorie à l'action, particulièrement en ce qui concerne la gestion du groupe-classe, la planification temporelle, ou encore l'ajustement pédagogique face à des élèves non réceptifs ou imprévisibles.

En outre, il est apparu que les stagiaires sont également demandeurs de procédures applicables rapidement, c'est-à-dire de repères concrets, de gestes professionnels efficaces, d'outils transférables et immédiatement mobilisables dans le contexte souvent instable de leurs stages (Roux-Perez, 2006). Cette demande souligne leur besoin d'un accompagnement qui ne soit pas uniquement conceptuel, mais également pragmatique, ancré dans la réalité des classes.

Ce constat invite à réinterroger les dispositifs de formation : comment intégrer dans les curricula des situations d'analyse de pratiques suffisamment outillées ? Comment faire de l'observation un levier pour la construction d'une posture réflexive plutôt qu'un simple miroir des difficultés ? L'enjeu est de taille : il s'agit de former des enseignants capables non seulement de gérer une classe, mais de penser leur pratique de manière critique et évolutive. Ainsi, cette phase d'observation confirme la nécessité de moduler l'ingénierie de formation autour de scénarios contextualisés, d'analyses d'expériences vécues, et de retours formatifs réguliers, afin d'ancrer durablement les compétences professionnelles dans une double logique : celle de l'agir et celle du comprendre.

3.3 Section B : Analyse de pratique professionnelle (vidéo)

L'analyse des pratiques professionnelles par enregistrement vidéographique s'inscrit ici dans une logique de compréhension fine du processus de professionnalisation, tel qu'il se construit (ou échoue à se construire) en situation réelle d'enseignement. L'objectif principal de cette section est donc de comprendre comment la réflexivité émerge, se structure ou se trouve inhibée chez les stagiaires, dans le cadre d'une activité de classe filmée et soumise à une procédure d'autoconfrontation.

Plus précisément, il s'agit d'identifier les écarts significatifs entre les intentions déclarées des stagiaires, leurs actions réelles observées, et les interprétations qu'ils en donnent a posteriori, dans un dialogue médiatisé par la vidéo. Ce processus vise à faire émerger une posture réflexive fondée non sur une rationalisation abstraite ou rétrospective, mais sur une mise en visibilité de l'agir en situation.

Sur le plan méthodologique, cette démarche se fonde sur les travaux issus de la didactique professionnelle (Pastré, 1999), du cours d'action (Theureau, 2006) et de l'analyse du travail en formation (Vermersch, 1994 ; Ria, 2009). Elle repose sur une hypothèse centrale : c'est à travers l'objectivation de la conscience préreflexive – c'est-à-dire de ce qui est vécu par l'acteur en situation mais souvent non verbalisé – que peut s'amorcer un véritable travail de professionnalisation. C'est dans cette perspective que l'autoconfrontation à la vidéo devient un outil privilégié pour accéder à ce niveau de sens, souvent inatteignable par des entretiens classiques ou des questionnaires.

Ainsi, l'enregistrement vidéo de l'activité d'enseignement, suivi d'un entretien d'autoconfrontation guidée, permet de construire un matériau empirique précieux pour analyser les tensions vécues, les ajustements spontanés, les hésitations, les routines incorporées et les décrochages réflexifs. Il s'agit moins ici de porter un jugement normatif sur les performances que de co-construire avec les stagiaires une intelligibilité de leur propre activité, dans une optique de développement professionnel.

3.3.1 L'analyse de la pratique professionnelle

Toute analyse de pratique pédagogique APP, a pour point de départ un contexte. Et comme il est établi et ce depuis J.Lave (1988) que tout contexte possède deux acceptions distinctes, à savoir un « Arena » et un « setting », l'un afférant à une dimension objective du contexte, ses contraintes, et l'autre à la dimension subjective, situation vécue par l'auteur et construite

par son activité, ces deux acceptions relatives au contexte « stage » de formation ENS seront analysées.

Engagés dans le même « Arena », deux enseignants stagiaires construisent des « Settings » différents. Pour ce, et pour analyser l'action pratique et les choix qui lui sont inhérents dans une logique du « racontable et commentable par les acteurs »¹ à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur (Theureau, 2006), nous avons combiné les méthodes et les approches situées, du cours de l'action les mieux à mêmes de nous faire analyser le cadre « stage ».

- La méthode du cours d'action
- L'argumentation pratique² L'observation outillée et participante et ses implications, lors de notre recherche

Nous avons opéré des choix pour chaque dimension et hypothèse de notre recherche, (Leplat, 2000, p. 90)³ souligne que :

« Comme on ne peut tout observer de ce qui est observable dans une activité, il est nécessaire de faire des choix en fonction de la nature de l'étude, de ses objectifs, du type de travail, des moyens disponibles. La règle est de n'observer que ce à quoi on pourra donner une signification, ce qui aura une utilité pour l'étude : il faut échapper à l'illusion de tout observer. »

Un cadre étant un « dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale, qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action » (Joseph, 1998, p. 122)⁴

Pour ce, nous nous sommes attelés à délimiter notre cadre d'analyse des grilles d'observation portant sur le stage. Nous avons utilisé :

- L'analyse interactionnelle (Flanders)
- L'analyse fonctionnelle (De Landsheere, 1974 et Postic)
- Les modèles intégrateurs (Altet, 1994)

¹ THEUREAU J. (2006) Le cours d'action : méthode développée, Octares, Toulouse.

² Cecilia Borges et Colette Gervais, « L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 28 mars 2016, consulté le 04 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1845> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1845

³ Leplat, J. (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Toulouse : Octarès

⁴ JOSEPH I. (1998). – *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, PUF.

Aussi nous développerons en détail dans ce deuxième chapitre relatif à l'enquête, en passant par les avantages et les limites de ces grilles.

Modèle d'analyse	Objectif	Dimensions analysées	Références
Grille interactionnelle de Flanders	Analyser les échanges verbaux	Répartition parole maître/élève ; type d'interactions	Flanders (1960)
Grille fonctionnelle de Postic	Identifier les fonctions pédagogiques mobilisées	Structuration, régulation, évaluation	Postic (1977) ; De Landsheere (1974)
Modèle intégrateur d'Altet	Appréhender la complexité du geste enseignant	Cognitif, relationnel, affectif, éthique	Altet (1994, 2002)

Tableau 22 : Un tableau récapitulatif des grilles utilisées

3.3.2 L'analyse de vidéos en analyse réflexive et ses implications

La didactique professionnelle (Pastré, 1992 p 288)¹ propose une analyse de la production des compétences en situation par le sujet, par cet outil méthodologique qu'est les enregistrements vidéographiques, qui permettent d'appréhender le travail réel en situation d'enseignement ou de formation en favorisant la restitution, nous comptons conscientiser et faire conscientiser entre « ce qui demandé », « ce qui est pensé être fait » et « ce qui est fait » et « ce qui reste à faire »

Les enregistrements vidéographiques permettent de rendre compte de l'expérience vécue par l'acteur et la verbalisation qui nous est nécessaire pour mieux analyser. L'autoconfrontation elle a été développée, en relation avec la théorie de l'action dirigée vers un but, par von Cranach et Harré (1982). C'est une procédure au cours de laquelle l'acteur est confronté à l'enregistrement audiovisuel de son activité et invité à l'explicitier, montrer et commenter les éléments significatifs pour lui de cette activité, en présence d'un interlocuteur (Theureau 1992).

¹ PASTRÉ P.(2011) La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

3.3.3 Etude de cas typique :

Puisque portant sur l'expérience vécue en situations réelles de travail professionnel d'enseignement en classe, nos études empiriques conduites dans le cadre de notre thèse constituent chacune un « cas ». Notons que celle que nous présentons ici est une étude de cas pour laquelle nous avons opté comme étude de cas typique de situations observées, étant donné qu'elle présente une grande part de similarité avec les études de cas menés.

Ici dans ce que nous nommons étude de cas, notre observation nous la menons en optant pour une « entrée activité »¹ dans ce sens où l'action et la signification, nous les abordons du point de vue des acteurs eux-mêmes. Pour ce, et pour approcher et s'approcher de la conscience préreflexive des concernés, de ce qui est significatif pour eux, l'activité a été analysée comme suit :

- L'activité individuelle : analysée dans ce qu'elle a de « montrable, racontable et commentable par l'acteur » (Theureau, 2004).²
- L'activité interindividuelle : analysée dans ce qu'elle a comme correspondance et articulations. Sachant qu'il y a articulation de l'activité des concernés quand l'activité de « A » est significative pour les autres à un instant T et qu'elle modifie son activité (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel et Durand, 2004)³, nous pouvons alors parler de sens et de compréhension quand ce qui est compris correspond à ce qui était voulu.

Les enseignants aujourd'hui voient leur travail et mission changer, en effet de nouvelles tâches leur sont demandées (Marroy, 2005 ; Tardiff et Lessard, 1999)⁴. Force est de constater cependant que rares sont les chercheurs qui ont abordé la question de l'observation en formation des enseignants et en stage, n'est-ce pas que déjà Postic et de Ketele (1988)⁵ relevaient le fait que celle-ci était le plus souvent sans visée précise et rarement encadrée. La question du rôle ou de l'intérêt de l'observation, elle, a été encore moins traitée. La

¹ Barbier, J.M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? Recherche et Formation, 42, 99-117.

² Theureau, J. (2004). Le cours d'action : Méthode élémentaire. Toulouse : Octarès.

³ Chaliès, D., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. Teacher and Teaching Education, 20(8), 765-781.

⁴ Marroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. Les Cahiers de recherche en éducation et formation. 42.

Tardiff, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck.

⁵ Postic, M. & De Ketele, J.-M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris : Presses Universitaires de France.

question de l'observation des pratiques enseignantes sur le terrain est posée en formation initiale comme si cela allait de soi sans pour autant la théoriser.

Observer pour connaître, connaître pour comprendre et comprendre pour agir efficacement telle est la démarche que nous préconisons.

3.3.4 Contexte de l'observation :

Le stage d'observation du groupe des 33 stagiaires futurs enseignants s'est déroulé dans une classe de 1^{re} année fondamentale, conduite par Mme S., enseignante certifiée en poste depuis plus de 20 ans, reconnue pour son expérience dans l'encadrement de stagiaires.

La séance de lecture méthodique observée s'est déroulée le 14 avril 2013, où l'enseignante (maître d'application) faisait son cours pendant que les étudiants stagiaires étaient assis au fond de la classe à observer le déroulement de ladite séance. Une séance filmée entièrement par le biais d'une caméra placée au fond de la classe, donnant un panorama entier de la classe et de ses acteurs.

Un entretien d'autoconfrontation réalisé à la fois avec le maître d'application, puis avec les stagiaires à tour de rôle, a été à son tour filmé. Chaque entretien durait en moyenne entre 20 et 35 minutes, et les stagiaires étaient invités à commenter, image à l'appui, leurs intentions, leurs réactions et leurs interprétations des événements.

Un entretien de confrontation où chacun était invité à commenter son activité. Le protocole suivait la méthodologie d'autoconfrontation simple (Theureau, 2006), consistant à laisser d'abord visionner l'extrait complet, puis à le rejouer en segments afin de permettre la verbalisation fine.

Une autorisation écrite de captation et d'exploitation scientifique des vidéos a été obtenue de l'établissement, des parents des élèves, et des participants majeurs. Toutes les données sont anonymisées dans le respect de l'éthique de la recherche.

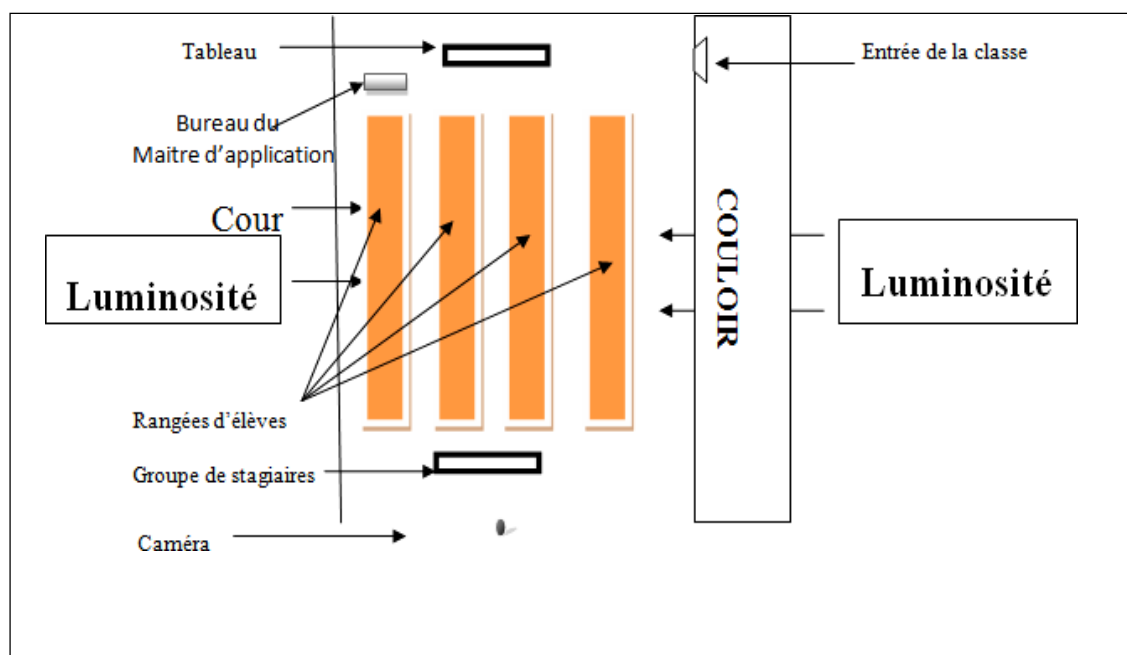


Figure 8 : Schéma de la classe où s'est déroulée l'activité

Les verbalisations des concernés autour de cet entretien ont été transcrites en transcription épurée, à la fois automatiquement pour les parties francophones via le logiciel de retranscription vocale Amberscript, auquel nous avons eu accès lors d'un séjour scientifique à Lille 3, et manuellement pour les parties algérophones et arabophones.

Ce qui nous a permis d'appréhender la signification qu'avait pour le concerné (entre stagiaires et le maître d'application), son activité à l'instant T.

Cette étude de cas a été choisie comme typique, car elle réunit plusieurs caractéristiques communes aux autres observations menées durant le terrain : contexte scolaire ordinaire, stagiaires en position d'observateurs actifs, séance exemplaire selon les référentiels institutionnels, présence de moments-clés d'interactions, et disponibilité des acteurs pour les entretiens de verbalisation.

Pour lors, nous nous attelons en cette étude de cas, à présenter l'activité du point de vue de ses auteurs (maître d'application et stagiaires). Notre point de départ, comme illustré un peu plus haut, part de l'activité individuelle et va vers l'activité interindividuelle pour mieux revenir vers l'individuel ultérieurement dans le protocole en analyse réflexive.

L'activité de l'un n'était prise en considération que si elle était génératrice de signification pour l'autre.

Les verbalisations des concernés autour de cet entretien ont été transcrites en transcription épurée à la fois automatiquement pour les parties francophones via le logiciel de

retranscription vocale Amberscript¹ en Verbatim auquel nous avons eu accès lors d'un séjour scientifique à lille3 et manuellement pour les parties algérophones et arabophones.

Ce qui nous a permis d'appréhender la signification qu'avait pour le concerné (entre stagiaires et le maître d'application), son activité à l'instant T.

Pour lors, nous nous attelons en cette étude de casT, à présenter l'activité du point de vue de ses auteurs (maître d'application et stagiaires), notre point de départ comme illustré un peu plus haut part de l'activité individuelle va vers l'activité interindividuelle pour mieux revenir vers l'individuel ultérieurement dans le protocole en analyse réflexive.

L'activité de l'un n'était prise en considération que si elle était génératrice de signification pour l'autre.

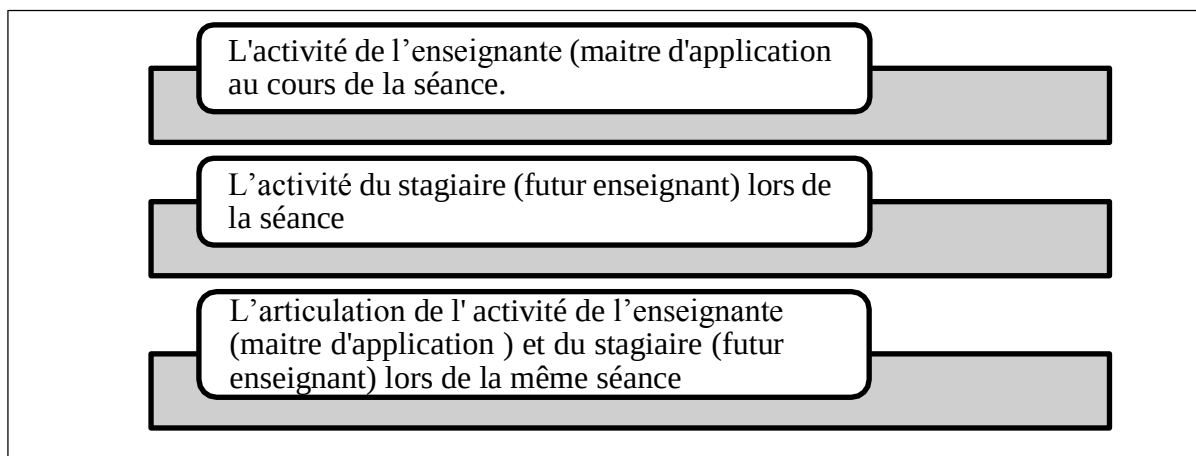


Figure 9 : schéma illustrant le mouvement de l'analyse de l'activité

¹ Amberscript, existe aussi sur la toile en libre accès <https://www.amberscript.com/fr/> consulté le 22 février 2014.

3.3.5 L'analyse de pratique maitre d'application /stagiaires

3.3.5.1 L'activité de l'enseignante (maitre d'application) au cours de la séance en classe.

L'enseignante (maitre d'application) articula sa séance en fonction de trois points lui semblant importants,

- Lancer la séance de grammaire
- Gérer la classe pour faire avancer la séance
- Faire cas de la présence du groupe des stagiaires (futurs enseignants)

La première phase s'est articulée en trois temps. D'abord l'enseignante chercha à assoir un certain calme dans la classe, en d'une part attendre que les élèves rejoignent leurs places, et que les moqueries entre élèves cessent et d'autre part faire l'appel. Ensuite l'enseignante enchaina en essayant de revenir sur les points de la séance précédente. Dans un troisième temps elle demanda à « *Salima* » d'écrire sur le tableau, la date et une série de phrases.

Profitant de ce laps de temps pour écrire sur le cahier de texte et lançant des « chut » car les élèves du fond faisaient du bruit et se lançaient des blagues. L'un deux « *Majid* » lança une trousse, sur « *salima* » cette dernière se retourna pour l'insulter la classe pouffa. L'enseignante a remis de l'ordre et cria sur tous.

L'enseignante demanda à « *Rafik* » de lire à haute voix la série de phrases et enchaina en prenant la première phrase comme exemple pour expliquer la transformation de la voix active à la voix passive. L'enseignante voulait alors s'assurer que ses explications étaient parvenues aux élèves, elle demanda aux élèves de lui redire la règle émise par elle. Elle considérait que ces questions étaient nécessaires pour pouvoir aller plus loin dans la séance et qu'elles étaient primordiales car permettant aux élèves de garder en mémoire des éléments du cours qui lui semblaient importants. Trouvant la réponse d'un élève satisfaisante car reprenant ce qu'elle venait de dire à propos de la règle, l'enseignante expliqua alors aux élèves les consignes de l'exercice écrit qu'ils allaient devoir faire.

Elle considérait par exemple qu'il était primordial de préciser aux élèves comment formuler les réponses aux questions posées, en leur demandant d'écrire sur le cahier des phrases « *avec le crayon sous chaque phrase en soulignant l'important après la transformation* ». Cherchant à vérifier que les élèves avaient compris les consignes, elle leur demanda de les répéter à voix haute.

En leur demandant de répéter au fond de la classe, l'enseignante cherchait à maintenir l'implication de tous les élèves. Elle a expliqué les choix qu'elle faisait pour interroger

les élèves. Constatant par exemple que « *Riadh* » jouait avec son téléphone portable, elle lui a demandé d'être attentif sans montrer qu'elle l'avait vu. L'enseignante avait des préoccupations du même type lorsqu'elle a donné la parole à « *Salima* » qui cherchait sa trousse disparue depuis un moment, bien qu'elle considère que ce n'était point le moment le plus opportun pour le faire, elle finit par la faire sortir elle et « *Majid* » pour régler leur différend à l'administration. Elle a fait ce choix car pour elle « *cela aurait excité la classe de les laisser s'échanger des reproches et aurait fait perdre un temps fou* ». elle a aussi opéré un autre choix au moment de faire lire le texte à haute voix aux élèves considérant pour elle que c'était la meilleure façon de les faire revenir aux consignes, elle fait pour cela également un choix en interrogeant les élèves en fonction de leur niveau de lecture, elle s'adresse et cela depuis le début de la séance toujours aux mêmes personnes ceux qui lisaient sans s'interrompre, à son sens « *cela évitait des moqueries de certains et de mettre en difficultés ceux qui avaient des difficultés de lectures à haute voix* » .

Enfin, une fois le rappel sur les consignes fait, elle demanda à tous de faire l'exercice. Lorsque les élèves travaillaient individuellement sur les exercices, l'enseignante a quitté son bureau pour circuler dans les rangs. Elle a expliqué que ce choix était essentiellement fait afin d'aider certains élèves qui auraient pu se trouver en difficulté et avoir besoin de soutien. Par exemple, elle a remarqué que « *Soufiane* » avait écrit au stylo au lieu du crayon elle lui a déchiré la feuille et lui a demandé de recommencer, aussi avait-elle, prit le soin d'essayer de rappeler les règles à « *Loubena* » « *une fille timide qui manquait de confiance en elle, mais qui était sage en classe* » elle cherchait à la mettre en confiance et à faire en sorte qu'elle commence l'exercice. Elle ponctuait son passage dans les rangs par des cris contre ceux qui n'avaient même pas recopié les phrases et n'avaient de cahiers. Elle leur a demandé d'écrire sur une feuille de faire l'exercice. Les élèves commençaient à se dissiper, entre certains élèves qui avaient terminé l'exercice, et qui demandaient son intervention pour leur corriger individuellement leur travail et ceux qui discutaient et se lançaient des « commentaires ». Elle a fait mettre en exergue le fait d'avoir des exigences spécifiques avec les élèves qui terminaient rapidement. Les deux élèves qui étaient sortis étant revenus elle demande toujours à « *salima* » de monter au tableau pour les corrections de l'exercice. L'enseignante avait expliqué que son choix était motivé essentiellement car « *cela lui permet de faire l'exercice qu'elle avait loupé à cause de l'incident de la trousse* »

Elle interpellait les élèves à qui elle avait corrigé les exercices, el leur demandant d'aider « *Salima* » et la superviser pour les corrections, au moment où elle avait demandé au

reste du cours de recopier les réponses sur le cahier en corrigeant le cas échéant. Le temps de la séance étant fini elle chargea la responsable de classe de demander 5 minutes au prof de la séance suivante pour que tous recopient. Elle avait expliqué ce choix-là par le fait que « *le programme est long et on ne peut pas se permettre de ne pas finir nos séances* ».

Concernant la présence des stagiaires toujours assis à deux tables au fond de la classe, leur présence semblait passer inaperçue pour l'enseignante. Cette présence des stagiaires lors de son cours elle ne l'a mentionnée qu'à une seule reprise, lors de l'entretien en auto confrontation, où elle se désolait que la présence des stagiaires n'avait pas poussé les élèves turbulents assis au fond de la classe de se discipliner, considérant que cette présence-là a été plutôt un facteur perturbateur car « *les élèves au fond de la classe provoquant les stagiaires indirectement en se la jouant grands* ».

3.3.5.2 L'activité du stagiaire (futur enseignant) lors de la séance d'observation

La stagiaire suivie, s'est focalisée sur trois tâches qu'elle estimait devoir réaliser. :

- Suivre l'action de l'enseignante (maitre d'application)
- Suivre et interpréter les réactions des élèves
- Suivre le déroulement de la séance d'un point de vue contenu

« L'usage du téléphone portable. Notre maitre d'application a demandé d'éteindre les portables en début de séance. Malgré cette instruction, un élève a quand même utilisé son téléphone, Les bavardages sont tolérés : du chuchotement à un niveau sonore conséquent. J'ai pu remarquer également qu'ils ne lisent pas forcément correctement les énoncés. J'ai orienté mon observation sur la gestion du temps et le rythme du cours. »

La stagiaire a été attentive au fait que l'enseignante (maitre d'application) a demandé aux élèves de redire ce qui avait été fait lors de la séance précédente

La stagiaire était très sécurisée d'avoir retrouvé dans la pratique de l'enseignante des éléments appris au niveau de sa formation initiale à l'ENST. *« C'est important de s'assurer que les élèves ont compris la consigne, c'est un des principes de l'approche par compétence. »*

La stagiaire cherchait à suivre et en même temps interpréter les actions de l'enseignante. *« Je trouve que les élèves ne savent pas lire en français, et l'enseignante fait exprès de faire lire les meilleurs mais c'est toujours les mêmes »*

La stagiaire trouvait que l'enseignante avait mal réagi en punissant « salima » au même titre que « Madjid », d'autant que c'est elle qui l'avait fait passer au tableau. *« Je ne comprends pas pourquoi « Riadh » qui jouait avec son téléphone elle ne l'inquiète pas pourtant il est un élément perturbateur et elle punit « salima » qui n'a fait que se défendre, alors que c'était à l'enseignante de la défendre »*

La stagiaire n'ose pas intervenir contre le groupe qui autour de « Riadh » et son téléphone portable faisait un bruit insupportable à son sens, elle expliqua cela par le fait de ne vouloir perturber l'enseignante et le déroulement de son cours.

Aussi quand l'enseignante quitte son bureau pour passer voir certains élèves, la stagiaire ne comprenant pas ses choix, par exemple le temps pris avec « Loubena » alors que le bruit était presque insupportable à son avis.

De même la stagiaire n'a pas compris le choix de l'enseignante de déchirer la feuille de Sofiane alors qu'il avait écrit et qu'elle n'a fait que crier en suppliant ceux qui n'écrivaient pas et n'avaient même pas de cahier de cesser de faire du bruit et de parler haut et fort. *« Je n'ai pas compris pourquoi certains sont punis au moment où d'autres ne sont pas inquiétés ! Peut-être que l'enseignante a ses raisons, j'aimerais vraiment comprendre lesquelles ! »*

La stagiaire s'était intéressée à l'attitude des élèves en classe. Elle constatait qu'ils connaissaient la règle de la transformation de la voix active à la voix passive quand l'enseignante le leur demanda et se disait que l'enseignante avait pour habitude de leur faire répéter les règles qu'elle leur donnait. Là aussi elle avait un sentiment de satisfaction de retrouver des choses apprises à l'ENSET, l'importance de s'assurer que les élèves connaissent les règles de grammaire. Elle était étonnée et surprise par les réponses des élèves à ce sujet. Et le fait que l'enseignante les interrogeait, pour elle est un signe que l'enseignante était dans la pédagogie de l'approche par compétences : *« C'est très bien que l'enseignante les interroge, les interroger c'est les mettre au centre de l'apprentissage, c'est ce que nous avons appris de l'approche par compétence »*

Quand la stagiaire constatait que la majorité des élèves était bruyante et indisciplinée, elle ressentait de la peur et de l'inquiétude de devoir faire face comme enseignante à de telles classes. Elle se sécurisait en disant que c'était la grande ville. *« Ces élèves ne sont pas éduqués et sont indisciplinés, chez nous là où j'habite les gens respectent plus les enseignants, quand j'étais élève on ne réagissait pas comme ça nous ! Dans la grande ville les élèves sont trop gâtés ! »*

La stagiaire s'intéressa aussi à l'attitude de « salima », et envers « Madjid » puisqu'elle ne s'était pas laissée faire et l'a apostrophée devant ses copains, et envers l'enseignante : *« Je me demande pourquoi « salima » exécute toujours ce que lui dit l'enseignante sans s'énervier du fait qu'elle l'a punie comme « Madjid », c'est toujours elle qui est au tableau ! »*

Ne voulant pas gêner le déroulement de l'exercice. La stagiaire souhaitait savoir ce que répondaient les élèves sur lesquels l'enseignante s'attardait, mais ne pensait pas pouvoir aller encore vers les élèves, pour ne pas déranger l'authenticité du déroulement de la séance.

La stagiaire s'est interrogée si l'exercice proposé était prévu dans le programme officiel, puisqu'il ne figurait pas sur le manuel qu'elle avait entre les mains.

La stagiaire supposait que si l'enseignante avait demandé aux élèves d'écrire la transformation par écrit et au crayon, et elle avait pris le soin de répéter les consignes et de déchirer la feuille de « *soufiane* » c'est que forcément c'était une sorte d'évaluation. Sinon, « *elle leur aurait demandé de répondre aux questions à l'oral et aurait ainsi gagné un temps considérable* ».

La stagiaire s'est intéressée également au contenu du cours, elle recopiait les moindres recommandations et règles émises par l'enseignante. Et elle a voulu voir si les élèves maîtrisaient les accords de l'auxiliaire, pour cela, elle jetait des coups d'œil aux copies de la rangée des élèves qui était à proximité.

3.3.5.3 L'articulation de l'activité de l'enseignante (maitre d'application) et du stagiaire (futur enseignant) lors de la même séance

Trois types d'articulation de l'activité de l'enseignante et de celle de la stagiaire ont été constatés :

- L'activité de l'enseignante qui était significative pour la stagiaire.
- La pertinence des interprétations de l'activité de l'enseignante par la stagiaire.
- Les zones d'ombres et incompréhensions de la part de la stagiaire quant à l'activité de l'enseignante.

L'analyse croisée des discours, des actions observées et des autoconfrontations filmées montre que l'activité de l'enseignante a été, dans une large mesure, décodée et interprétée par la stagiaire selon des référentiels issus de sa formation théorique à l'ENSET. Elle a identifié, valorisé ou questionné les gestes professionnels du maître d'application, révélant ainsi l'impact des acquis de formation sur sa posture d'observatrice. Par exemple, la répétition des consignes, le choix de faire intervenir des élèves spécifiques, ou l'insistance sur l'écriture au crayon sont perçus comme des marqueurs pédagogiques significatifs.

Certaines interprétations de la stagiaire correspondaient fidèlement à l'intention déclarée par l'enseignante lors de l'entretien post-séance. C'est le cas notamment du choix d'interroger toujours les mêmes élèves pour éviter des moqueries et préserver la fluidité du cours. Cependant, des malentendus persistent, notamment sur le statut des exercices proposés (évaluation ou non), ou encore sur l'usage différencié de la punition. Ces zones d'ombre révèlent une difficulté à attribuer une signification juste aux gestes professionnels, en l'absence d'un cadre explicite de médiation.

L'enseignante, quant à elle, perçoit la stagiaire comme extérieure au processus d'enseignement, regrettant sa faible implication dans la régulation de la classe. Elle s'étonne de son immobilité, de son silence face à l'indiscipline, et de son observation centrée sur elle-même plutôt que sur les élèves. Cette perception témoigne d'une divergence de représentations sur le rôle de la stagiaire dans le cadre du stage d'observation. Pour l'enseignante, l'observation aurait dû s'étendre à l'agir des élèves, aux productions écrites, et non se limiter à l'observation de l'enseignant.

Ce décalage met en lumière un déficit de médiation pédagogique entre les deux actrices du stage. L'enseignante n'a pas explicité ses choix didactiques en amont ou en aval de la séance ; la stagiaire, de son côté, n'a pas osé poser de questions, ni fait l'objet d'un guidage structuré dans son observation. L'absence d'un tiers formateur (accompagnateur ENSET) accentue

cette dysharmonie. Ainsi, ce qui aurait pu être un moment de co-construction professionnelle devient un espace de co-présence silencieuse, où l'apprentissage est fragmentaire, voire illusoire.

Cette analyse montre que l'activité professionnelle, pour devenir significative et formatrice, doit être médiatisée, discutée, mise en mots, dans un cadre dialogique sécurisé. Sans cela, le stage d'observation risque de renforcer les écarts entre pratique et théorie, sans outiller le futur enseignant à les dépasser.

3.3.6 Discussion : À l'interface de deux communautés de pratique

Dans la réalité du déroulement du stage, les personnes qui se rencontrent par son biais peuvent avoir des interrogations, des questionnements, des problèmes qui posent problèmes, le fait d'explicitier la situation à d'autres, de recevoir éventuellement des demandes de précision, la rend plus claire et plus « traitable » pour chacun. (Jacob 2001)¹ et aussi (Wilson Floden et Ferrini-Mundy, 2002)². En effet, le stage pratique, constitue un champ où se rencontrent des approches de domaines scientifiques relevant de la formation des futurs enseignants. Dans cette optique de nombreux concepts se trouvent interpellés.

Le concept de « communauté » dans le champ éducatif désigne ce lieu favorisant l'apprentissage, l'acquisition de nouvelles connaissances et interpellant ainsi le processus de développement professionnel (Daele, 2004)³.

Notons que le concept de relations interindividuelles, lui renvoie à l'idée que ces relations interindividuelles « *impliquent l'imitation et le modelage et mettent l'emphasis sur les processus cognitifs grâce auxquels l'observation peut devenir une source d'apprentissage* » (Wenger, 1998, p.280)⁴ voir model ci-dessous.

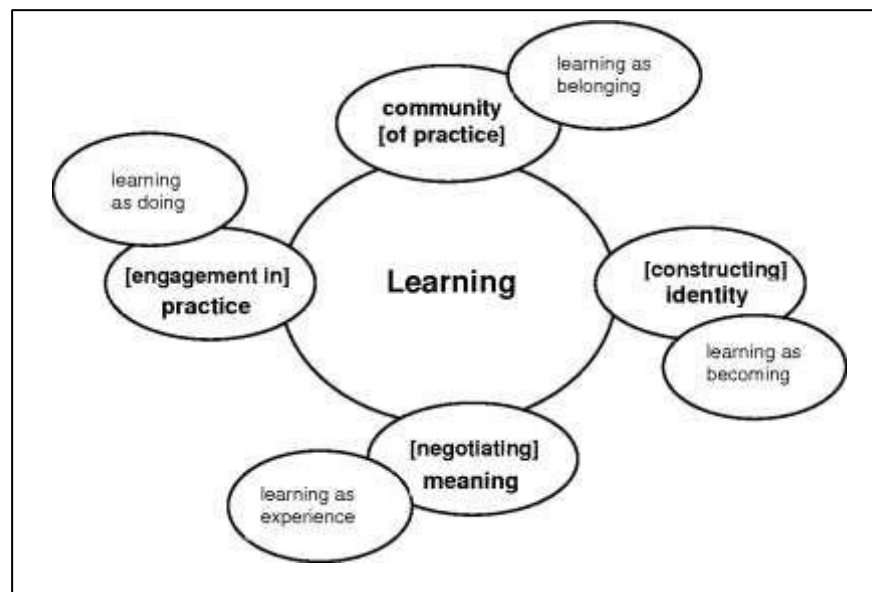


Figure 10 : Modélisation de l'apprentissage selon Wenger, 1998

¹ Jacobs, G.M. (2001). Providing the scaffold : a model for early childhood /primary teacher preparation. Early Childhood Education Journal, 29(2), 125-130.

² Wilson, S.M., Floden, R.E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher Preparation Research, an insider's view from the outside. Journal of Teacher Education, 53 (3), 190-204

³ Daele, A. (2004). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire. Louvain-la-Neuve: Rapport de recherche écrit dans le cadre du DEA en Sciences de l'Education, http://www.det.fundp.ac.be/%7Eada/2004_rapport_dea_2p.pdf.

⁴ Wenger, E. (1998). Communities of practice : learning, meaning and identity. Cambridge University Press.

À cette interaction se greffent aussi des dynamiques implicites de reconnaissance, de positionnement, voire de confrontation silencieuse entre le stagiaire et le maître d'application, chacun projetant sur l'autre des attentes issues de communautés professionnelles distinctes.

Lors de la séance analysée, l'activité interindividuelle est à notre sens l'interface commune d'une communauté de pratique, pour reprendre un concept développé par (Lave et Wenger, 1991)¹ ensuite par (Wenger 1998) et (Chanal, 2000)². Le stage d'observation est un système de relation réunissant stagiaire, élèves, et maître d'application dans un même espace-temps et qui configure l'activité de chacun.

La stagiaire que nous avons observée, est à la lisière de deux communautés, celle des étudiants de l'ENSET et celle des maîtres d'application : Tantôt, elle hésite, craint de ne pouvoir face à la turbulence des élèves et ainsi de gérer sa classe, voir appréhende de se déplacer dans les rangs en pleine séance et de gêner ce qu'elle nomme son déroulement naturel. Elle se positionne ainsi à partir du prisme que lui confère ses apprentissages faits et acquis à l'ENSET et tantôt elle se positionne comme enseignante, cherche à vérifier si l'exercice proposé par l'enseignante entre dans le cadre de ce qui est prescrit par le programme officiel, s'interroge sur l'utilité du choix opéré par l'enseignante (maître d'application). Elle se préoccupe de la réaction de « *salima* » et ainsi essaie de mesurer l'impact d'une décision sur l'agir des élèves.

Dans ces mouvements réflexifs, la stagiaire tente de construire une première esquisse de posture professionnelle, entre identification au modèle observé et émergence d'un regard critique personnel. Elle semble tiraillée entre la loyauté à la formatrice de terrain et sa propre projection comme future praticienne.

Elle se projette dans la situation d'enseignante lorsqu'elle décide de son attitude quand elle se retrouvera devant des élèves agités, dans sa future classe, qu'elle situe même dans son lieu de résidence et qui la fait penser que les élèves des grandes villes ne sont pas ce que sont ceux de l'intérieur du pays.

Cette projection révèle une tension entre expérience vécue, représentations culturelles et imaginaire professionnel. Elle dévoile aussi le poids des habitus sociaux et scolaires dans la construction de l'identité enseignante.

¹ Lave, J. et E. Wenger (1990). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

²

Notre identité se construit par notre participation et notre non-participation à plusieurs communautés tout au long de nos parcours personnels et ou professionnels.

L'enseignante (maitre d'application) elle, situe la stagiaire dans une sorte de semi-professionnalité, par exemple en faisant le constat que la stagiaire n'a pu provoquer une attitude de « crainte » chez les élèves du fond de la classe, que la stagiaire n'a eu aucun effet sur eux question discipline. Aussi, a-t-elle déploré le fait que la stagiaire l'observait elle au lieu d'observer ce que faisaient les élèves sur leurs cahiers, et ainsi trouve que la stagiaire aurait dû se déplacer dans les rangs au lieu de rester assise au fond de la classe et ainsi n'avoir aucune idée sur les apprentissages réels qui se faisaient au niveau des élèves.

L'enseignante adopte ici une logique d'efficacité fondée sur le contrôle de l'espace et des comportements, qui entre parfois en contradiction avec l'idéal de réflexivité et d'exploration prôné par la formation initiale.

La stagiaire est dans le regard de l'enseignante dans une position peu légitime, celle d'une faible participation car elle n'était dans la classe que pour apprendre de l'enseignante et n'avait aucun effet sur la classe, même si dans les faits, la stagiaire imaginait sa propre classe à l'aune de la classe observée. La séance analysée fait ressortir un écart entre les positions de l'enseignantes et la stagiaire. : la stagiaire observe l'enseignante attentivement, essaie d'interpréter son action, essaie de se projeter à la mesure des attitudes et l'agir de l'enseignante alors que l'enseignante ne se préoccupe guère de la stagiaire et en classe ne se focalise que sur et en direction des élèves.

Cette dissymétrie de regard est révélatrice du manque de médiation pédagogique dans le dispositif. Le stage est vécu comme une juxtaposition d'expériences plus que comme un espace commun de co-construction.

3.4 Conclusion et synthèse

Force est de constater que le mode du fonctionnement du stage tel qu'il est actuellement organisé dans les ENS ne rend pas ses acteurs, acteurs d'une communauté de pratique juste par le fait qu'ils se côtoient dans le même espace, Or, une communauté de pratique professionnelle, au sens de Wenger, se définit comme un : « groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an on going basis » (Wenger *et al*, 2002, p. 4)¹.

Les enseignants qui accueillent des stagiaires et au-delà des critères du choix qui les fait se retrouver maitres d'application, un choix qui lui appartient à l'académie (ministre de l'éducation) mais aussi aux responsables stage de l'ENSET qui « se débrouillent » en puisant dans leur agenda de relations pour trouver des enseignants qui veulent bien accueillir les stagiaires. Quel que soit le cas de figure, souvent ces enseignants (maitres d'application) ne sont pas formés à cette tâche. Ainsi les maitres d'application et malgré leurs bonnes intentions ne savent pas trop comment accueillir les stagiaires et n'ont que rarement l'occasion d'échanger entre eux sur ces questions.

Cette tâche leur est confiée et ils s'en acquittent dans une logique de « allant de soi » : Les stagiaires arrivent dans l'établissement, ils arrivent dans la classe, le maitre d'application les acceptent le temps du stage d'observation en attendant qu'ils prennent en charge à leur tour la classe et qu'il puisse à son tour les observer mais cette fois ci en les jugeant à l'aune du modèle que lui est à ses propres yeux et les leurs de ce fait. Devenir une communauté de pratique c'est un positionnement professionnel avec une identité. Il ne peut se faire sans l'acceptation d'être observé dans sa classe par des « non élèves », d'échanger avec eux sur son action en classe, d'accepter de répondre à leurs questions, d'accepter qu'ils posent leurs questions sans crainte d'être jugé, mal jugé ou de déplaire. Cocher, accompagner n'est pas juste recevoir, c'est plutôt un rôle, une tâche et une culture professionnelle.

Notre étude fait ressortir aussi que les changements introduits dans le travail enseignant (maitre d'application) par l'accueil de stagiaires semblent peu conscientisés : A aucun moment lors de l'entretien en autoconfrontation elle ne les évoque ou en fait référence.

¹ Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., *Cultivating communities of practice*, Boston,Massachusetts, Harvard Business School Press, 2002.

L'enseignante (maitre d'application) agissait comme si elle faisait classe comme à son habitude et la stagiaire justifiait sa passivité par le fait qu'il ne fallait surtout pas déranger et gêner le déroulement de la séance, or la séance dans les faits était bel et bien modifiée.

N'est-ce pas qu'elle-même disait que la présence de la stagiaire n'avait eu aucune incidence du point de vue bruitage et sa gestion sur les élèves ? Et au même moment l'enseignante (maitre d'application) avait une idée précise de quoi dire et en fonction de la présence des observateurs, quoi ne pas montrer aux stagiaires.

Lors de la séance observée, les ingrédients qui auraient pu participer à une meilleure compréhension de la situation d'enseignement apprentissage qu'elle observait ne lui ont pas vraiment profité. Il s'avère qu'une grille d'observation avait été fournie aux stagiaires par l'ENSET avec notamment un passage sur l'observation d'une séance avec des questions précises sur l'activité de l'enseignant et des élèves. La séance telle qu'elle s'était déroulée n'a pas vu réellement la stagiaire utiliser ladite grille d'observation. L'observation n'était pas non plus participante, et la stagiaire n'était pas coachée par l'enseignante qui n'était jamais venue et aucun moment vers la stagiaire pour la briffer ou lui fournir en temps T des explications sur son agir d'enseignante et ce qui le motivait en temps réel. Dans les faits de la séance étudiée, la stagiaire se questionnait souvent à propos des choix de l'enseignante (maitre d'application), elle essayait souvent d'interpréter l'activité de l'enseignante, reste que la faiblesse des éléments dont elle disposait ne lui permettait pas de parvenir à cette compréhension.

L'étude fait ressurgir le fait que le mode dont fonctionne le stage est un mode de suivisme, comme si observer c'était systématiquement saisir le sens, le pourquoi du choix de l'enseignante. Le stage étant un espace où une enseignante recevait une stagiaire mais ne la formait pas nécessairement et une stagiaire qui avait quelques connaissances sur le rôle d'une enseignante mais pas assez formée pour saisir le pourquoi de l'agir de l'enseignante. Le stage est pensé comme moment où les futurs enseignants (stagiaires) apprennent le métier et apprennent à devenir enseignants, en observant, et ensuite reproduisant leurs maitres d'application qui lui a la fin du stage les note. Cependant dans les faits ces maitres d'application ont-ils un effet formateur ? Ou est-ce un rôle qui revient au formateur ENSET ? Un rôle conjoint par les deux ? Ou est-ce que le rôle reviendrait à la communauté constituée des trois acteurs : formateur ENSET, stagiaire (futur enseignant) et enseignant (maitre d'application) ? Telle était notre question de départ : Les dispositifs de formation

dans les ENS via la composante stage qu'ils offrent permettent-ils aux futurs enseignants de construire et d'effectuer le transfert de compétences développées en formation initiale, de produire des compétences professionnelles de terrain et sur le terrain de la pratique ? Nous avons émis l'hypothèse que tel serait le cas si « la composante » stage, dans les ENS est une situation significative d'apprentissage et d'intégration. A ce stade de notre recherche, force est de constater que le stage n'est pas de par les modalités de son déroulement une situation significative d'apprentissage et d'intégration. Dans les meilleurs des cas il est un contexte où la stagiaire se projette, se pose des questions mais n'ose ni les formuler ni n'est invitée à le faire.

Le stage professionnel réellement n'œuvre pas à la transformation des identités professionnelles, et ne contribue pas à forger l'identité du futur enseignant.

Comment faire pour qu'il devienne un moment de formation commun où on pratiquerait un professionnalisme collectif où chacun aura prise sur son propre habitus comme communauté de pratique où la résolution des problèmes rencontrés au cours du stage favoriserait la production et la mobilisation des compétences. Telle est l'intérêt qui est notre et que nous développerons dans la troisième partie de notre recherche.

Les contradictions qui surgiront lors de confrontations pourraient être des moteurs de la construction identitaire : La réciprocité des échanges, pourrait contribuer la professionnalisation commune. Le stage, lieu de la coordination en acte pourrait-il devenir le moyen de faire la révolution des mentalités en laissant place au sujet dans la construction de ses connaissances.

Synthèse du cadre méthodologique

L'enquête menée dans le cadre de cette recherche repose sur une démarche méthodologique articulée autour de la triangulation des sources, des points de vue et des outils. L'objectif central de cette phase d'investigation était de documenter de manière fine les perceptions, attentes et représentations des trois principaux acteurs du stage de formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures (ENS) en Algérie : les enseignants stagiaires, les formateurs ENS et les maîtres d'application.

Pour cela, nous avons élaboré et administré trois questionnaires différenciés, chacun construit selon des logiques propres à la population ciblée, mais s'inscrivant dans une trame d'analyse cohérente et complémentaire.

- Le questionnaire destiné aux stagiaires (N = 99) a permis de recueillir des données détaillées sur leur perception de la formation académique, de l'accompagnement en stage, des pratiques d'alternance et de leur propre construction identitaire.
- Le questionnaire adressé aux formateurs ENS (N = 27) a révélé les tensions vécues par ces professionnels entre contenus disciplinaires, attentes institutionnelles et posture d'accompagnateur. Il a mis en lumière la faiblesse de l'articulation entre théorie et terrain, ainsi que le manque de formation à l'analyse réflexive.
- Le questionnaire conçu pour les maîtres d'application (N = 30) a documenté la grande hétérogénéité des pratiques de tutorat, la faible formalisation de leur rôle, et l'absence de concertation interinstitutionnelle. Bien que présents dans le quotidien du stagiaire, ces tuteurs de terrain restent largement invisibilisés dans le dispositif global.

L'analyse croisée de ces trois volets montre un constat convergent : le stage, loin d'être un espace de professionnalisation concertée, est souvent vécu comme une épreuve isolée, insuffisamment préparée, accompagnée et exploitée. La désarticulation des acteurs, l'absence de référentiels partagés, et le défaut de gouvernance pédagogique apparaissent comme des obstacles majeurs à la construction d'une identité professionnelle stable et outillée chez les futurs enseignants.

Cette exploration méthodologique a également permis d'identifier plusieurs leviers potentiels de transformation du dispositif :

- La nécessité de former les formateurs et les maîtres d'application à l'accompagnement réflexif.
- L'importance de co-construire des outils partagés pour le suivi et l'évaluation des stagiaires.
- L'urgence d'instaurer des espaces de concertation formalisés entre ENS, établissements d'accueil et inspection.

En somme, cette seconde partie de la thèse constitue un diagnostic systémique rigoureux de la formation initiale telle qu'elle est vécue dans les ENS algériennes. Elle fonde la légitimité de la troisième partie du travail, qui proposera un dispositif expérimental visant à restaurer la cohérence du parcours de formation en plaçant la réflexivité, la collaboration et l'analyse de pratiques au cœur d'une professionnalisation véritable.

III. Partie Trois : méthode d'expérimentation¹ (questionner la faisabilité)

¹ Nous utilisons ce concept dans le sens que lui confère Michel Develay « L'expérimentation constitue le processus qui conduit à partir de l'émission de l'hypothèse à la réalisation d'une expérience et à l'analyse de ses résultats. » dans « sur la méthode expérimentale » <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA008.pdf> consulté le 22 septembre 2017.

Et de Thierry Meyer pour qui « l'objectif d'une méthode expérimentale est de rendre plus plausible les conclusions issues des observations en vue de procéder à une inférence causale ». https://www.researchgate.net/publication/270039783_Validite_externes_et_methode_experimentale consulté le 03 avril 2014.

Aussi dans cette même optique, le sens de Romain Cadario, Raphaëlle Butori, Béatrice Parguel dans Avant-propos : méthode expérimentale en sciences humaines et sociales

Introduction

Nous présentons dans cette partie les éléments qui nous semblent pertinents pour la discussion, en mettant en évidence les dispositifs de formation développés lors de notre recherche de thèse et expérimentés in situ avec les acteurs impliqués dans la formation initiale. Pour cette partie expérimentale, nous qualifions notre démarche à la fois de :

- « Recherche collaborative » (Morrissette, J. 2013)¹ . Car elle mobilise dans les faits un travail collaboratif entre formateur, stagiaires et maître d'application, dans une logique de co-construction pédagogique.
- « Recherche-action » puisque le contexte est essentiel (MORIN, A.1985)² et que les dispositifs expérimentaux visent une transformation située des pratiques de formation.
- « Recherche-intervention » puisqu'elle vise à améliorer une situation didactique décrite comme insatisfaisante par les stagiaires (résultat de l'enquête), et qu'elle articule diagnostic de terrain et proposition d'ingénierie de formation.

Notre recherche expérimentale s'inscrit dans les paradigmes expérimentaux mais aussi herméneutiques décrit par Astolfi, comme innovant, puisque centré « sur l'interprétation et la recherche de significations » (Astolfi, 1993)³ . Elle repose sur une logique d'appropriation progressive, de réflexivité accompagnée, et d'ajustement de la posture professionnelle des futurs enseignants.

Pour ce, avons-nous choisi de mobiliser trois expériences menées de 2013 à 2017 à l'ENST d'Oran dont nous sommes à l'origine, avec d'autres chercheurs, collègues, stagiaires et maitres d'application. Ces dispositifs expérimentaux visent à créer un environnement de formation authentique, réflexif et professionnalisant.

- Diaporatif de formation AVSEAS (analyse vidéo de situations d'enseignement apprentissage en stage des futurs enseignants)
- Le dispositif de formation IFPME (ingénierie de formation et professionnalisation des métiers de l'enseignement)
- Le dispositif de formation MORIP (Le mémoire /Projet de fin d'étude comme outil pour développer une posture réflexive et construire une identité professionnelle)

¹ Morrissette, J. (2013). « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

² MORIN, A.(1985). Critères de "scientificité" de la recherche-action. » *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XI, n 1, p. 38.

³ Astolfi, J.-P. (1993). « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18. DOI : [10.3406/rfp.1993.1293](https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293) consulté le 19 Novembre 2017

Je déteste les discussions, elles vous font parfois changer d'avis
. Oscar Wilde

Chapitre un : Diaporama de formation AVSEAS (analyse vidéo de situations d'enseignement apprentissage en stage des futurs enseignants)

1. Chapitre un : diapositif de formation AVSEAS (analyse vidéo de situations d'enseignement apprentissage en stage des futurs enseignants)

1.1 Protocole méthodologique de collecte et d'analyse des données :

Les données de notre étude résultent d'un exercice structuré de réflexivité qui a été proposé à tous les stagiaires du groupe du CEM IBN SINA, c'est-à-dire à un total de dix stagiaires participants à cette expérimentation.

Groupe de Stagiaires	Chadli Mohammed Ilyas
	M.Walid
	Z. Halima
	S.Hanane
	Ch.Hayet
	D.Faiza
	Kh.Houari
	Farida. B
	Hasnia
	G. Mohamed
Le maitre d'application	M. M. L

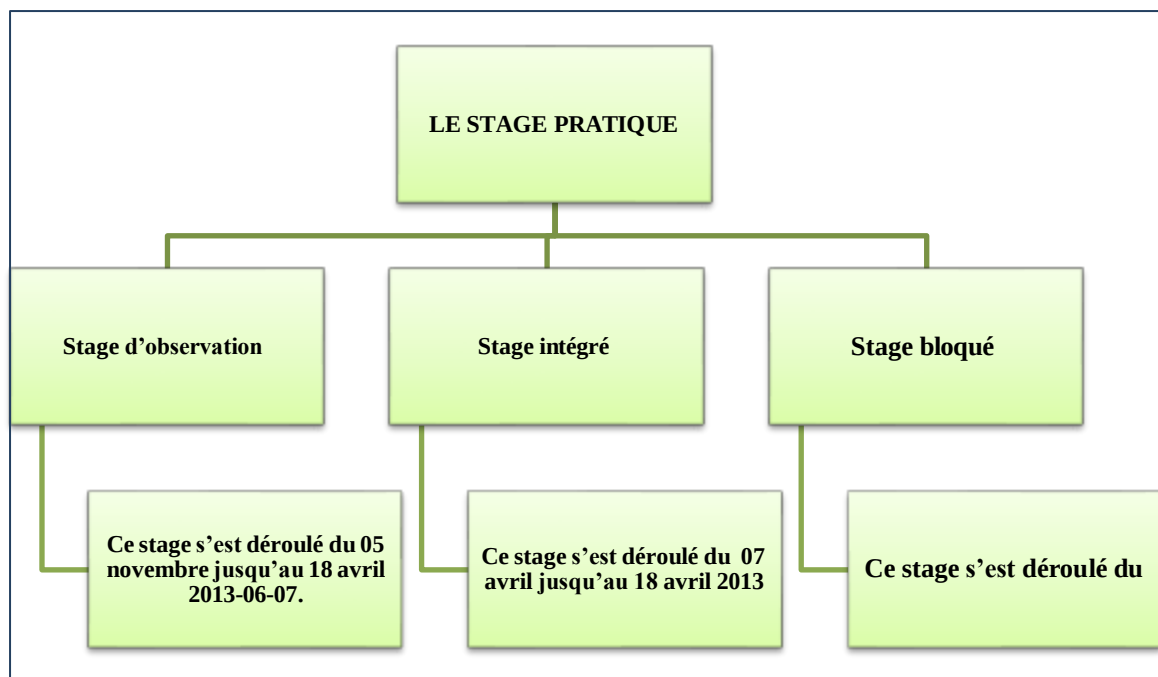


Figure 11 : schéma du déroulé du stage pratique de 2012/2013 PEM français

Le stage pratique :

- Stage d'observation : Une fois par semaine 4 semaines
- Stage intégré : une fois par semaine 9 semaines
- Stage bloqué : tous les jours, pendant deux semaines.

1.1.1 Stage d'observation

Inhérent à cette expérience que nous avons développée avec un groupe témoin pour l'année 2012/2013 composé de deux dyades, chacune faite d'un stagiaire et de son maître d'application respectif, quatre sortes de matériaux ont été recueillis et cela en deux temps :

- Des données d'observation et d'enregistrements vidéo recueillies pendant les situations de classe menées par le stagiaire ;
- Des données d'enregistrements audio des entretiens post-leçons
- Des données de verbalisations lors d'autoconfrontation individuelles recueillies à posteriori.

1.1.2 Stage intégré :

Inhérent à cette expérience que nous avons développée avec un groupe témoin composé de deux dyades, chacune faite d'un stagiaire et de son maître d'application respectif, deux sortes de matériaux ont été recueillis et cela en deux temps :

- Des données d'observation et d'enregistrement du maître d'application recueillies pendant les situations de classe et de formation ;
- Des données d'autoconfrontation recueillies à posteriori.

1.1.3 Stage bloqué :

Le stage bloqué représente la dernière phase du dispositif expérimental AVSEAS. Il a été pensé comme un moment de bascule vers l'autonomie professionnelle, où les stagiaires sont immergés de façon intensive dans le milieu scolaire pendant deux semaines consécutives. Cette période a permis de confronter les enseignants stagiaires à la complexité de la gestion quotidienne d'une classe, dans une logique de prise en charge complète de la séquence pédagogique. Elle a été accompagnée par un dispositif renforcé d'analyse des pratiques, visant à soutenir le développement de compétences réflexives.

Trois catégories principales de matériaux ont été recueillies pendant cette phase :

- Des vidéos en continu des séances conduites par les stagiaires, afin d'objectiver l'évolution de leurs gestes professionnels et de leurs stratégies didactiques ;
- Des journaux de bord quotidiens, rédigés par les stagiaires, dans lesquels ils étaient invités à expliciter leurs décisions, leurs doutes, et leurs analyses post-séance ;
- Des entretiens d'autoconfrontation croisée, organisés en fin de semaine, où les stagiaires échangeaient entre eux à partir de l'analyse collective de séquences filmées, sous la modération d'un formateur.

Ce dispositif d'observation intensifiée et de réflexivité partagée a permis de révéler les tensions vécues sur le terrain, les ajustements progressifs opérés par les stagiaires, et la façon dont ils construisent leur rapport à l'enseignement en situation réelle.

1.2 Cadre théorique suivi lors de notre protocole expérimental

« Les recherches sur la formation des enseignants ne reposent pas sur une seule et unique théorie du développement professionnel orientant la conception et la gestion de la formation des enseignants » le souligne Calderhead ,1997)¹ . En effet, la recherche à propos du champ de la formation à l'enseignement « research on teacher education » a connu un essor fulgurant ces dernières décennies cependant en les consultant on constate que très peu de travaux se sont penchés sur l'apport du stage à l'apprentissage à enseigner « research on learning to teach » réel des futurs enseignants (stagiaires).

A l'instar d' Annie Malo de l'université de Montréal pour nous, nous retenons principalement quatre principaux types de recherches² consacrés à l'apprentissage à enseigner. Chaque type de recherche aborde la question d'une perspective qui lui est propre.

1.2.1 Recherches s'inscrivant dans le courant de la psychologie cognitive

L'apprentissage à enseigner est présenté comme l'acquisition des comportements observés chez les enseignants du terrain (maitre d'application). Le chemin à parcourir entre le novice et le maitre d'application, l'enseignant d'expérience sur le schéma désigné comme expert a pour point de départ l'écart entre les deux, à savoir ce que le stagiaire ne sait pas encore et doit apprendre du maitre d'application. Ce courant considère que l'apprentissage à enseigner repose sur un processus d'acquisition de schémas mentaux issus de l'observation des comportements d'enseignants experts. Le stagiaire est alors envisagé comme un novice devant réduire un écart entre ce qu'il ignore et ce que maîtrise le praticien expérimenté. L'expertise est perçue comme un capital cognitif à transférer, et le rôle du maître d'application est celui d'un modèle à imiter. Cette approche valorise la répétition, la stabilisation de routines efficaces et la fidélité à des scripts pédagogiques éprouvés. Elle s'inscrit dans une logique déductive descendante, où le stagiaire est placé en posture de récepteur passif.

¹ Calderhead , J.(1997).Understanding Teacher Education: Case studies in the professional development of beginning Teachers. Londres: Falmer.

² Concernant les façons de catégoriser les recherches sur l'apprentissage à enseigner, lire à ce propos Borko et Putnam1996, Calderhead1997, Carter1990 et Feiman-Nemser 1983.

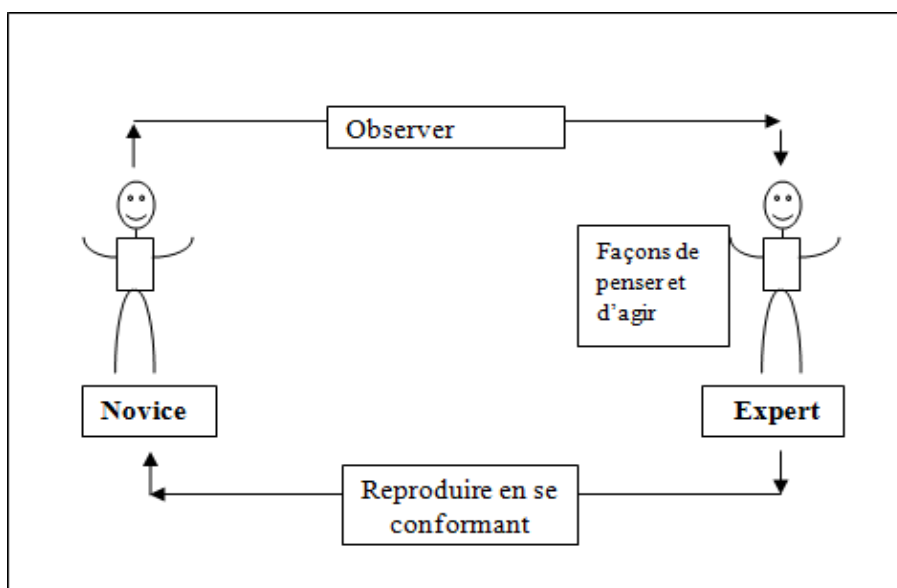


Illustration 1 : Perspective Déficitaire

Le schéma met en évidence une dynamique d'apprentissage fondée sur la reproduction conforme. Le stagiaire, désigné comme "novice", observe le modèle de l'enseignant expérimenté pour en extraire des régularités comportementales. Ce processus de mimétisme suppose que l'excellence professionnelle réside dans la maîtrise de gestes reproductibles, ce qui limite la prise d'initiative et le développement d'une pensée critique sur la pratique. L'apprentissage est envisagé comme un transfert unidirectionnel d'un capital de savoir-faire préétablis.

1.2.2 Recherches s'inscrivant dans le courant sociologique

Ce courant replace l'apprentissage professionnel dans une perspective d'insertion sociale et de participation à une culture professionnelle partagée. Le stagiaire apprend en intégrant des normes implicites et des habitus liés à la profession enseignante. La compétence ne réside plus uniquement dans les gestes techniques, mais dans la capacité à agir de manière socialement reconnue au sein d'une communauté. L'identité professionnelle est ici construite par imitation des codes sociaux, des postures relationnelles, des langages disciplinaires en vigueur dans les établissements.

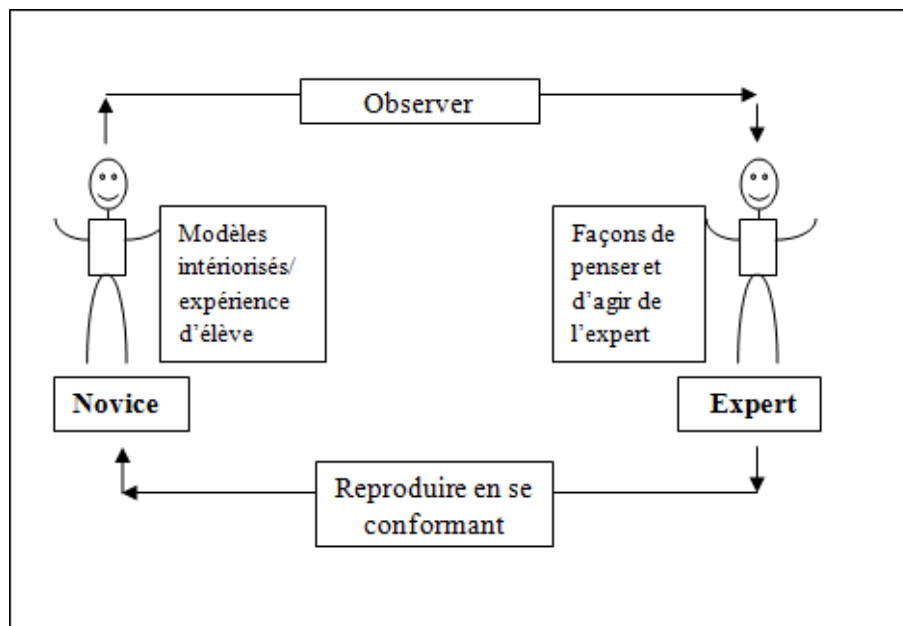


Illustration 2 : mécanismes d'adaptation conformiste.

Ce modèle accentue l'importance des contextes sociaux et des interactions. Le stagiaire, à travers l'observation et la mise en conformité, s'inscrit progressivement dans une communauté de pratiques. L'expert transmet non seulement des savoirs, mais surtout des façons d'être, de dire, de se positionner dans la classe et au sein de l'institution. L'apprentissage devient une socialisation professionnelle, où l'intégration aux normes du groupe prime sur la réflexivité individuelle. Cette logique, bien que précieuse pour comprendre les dimensions tacites du métier, peut renforcer des mécanismes d'adaptation conformiste.

1.2.3 Recherches de type expérientiel, transpersonnel

Ce courant recentre la formation sur l'expérience vécue du stagiaire, sur ses émotions, ses représentations et son rapport subjectif au métier. Il s'appuie sur une épistémologie constructiviste, dans laquelle apprendre à enseigner signifie élaborer un sens à partir de l'action, dans un processus de va-et-vient entre vécu, symbolisation et théorisation. L'erreur devient ressource, et le stagiaire un acteur réflexif de son parcours. L'analyse des pratiques y prend une place centrale, en tant qu'outil de distanciation et de subjectivation de l'expérience professionnelle.

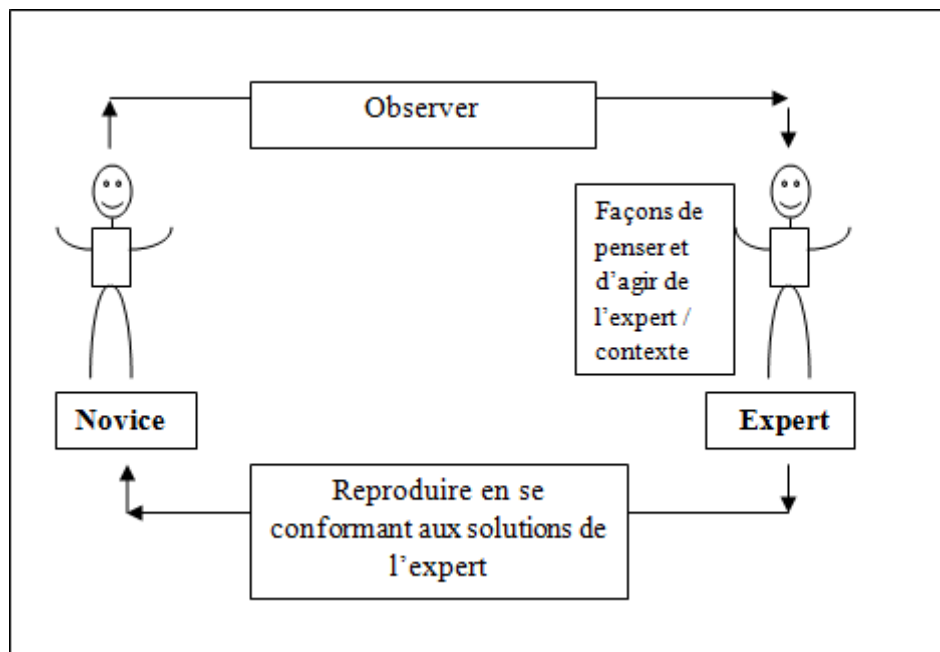


Illustration 3 : construction d'un rapport critique

Le schéma illustre une boucle réflexive dans laquelle l'observation n'est plus passive mais constitue un matériau d'introspection. Le stagiaire est encouragé à interpréter les situations vécues, à exprimer ses émotions pédagogiques et à formuler des hypothèses de transformation. L'apprentissage se fait ici dans une logique d'appropriation et de personnalisation du métier, favorisant l'émergence d'une posture réflexive profonde. Cette approche rend possible la construction d'un rapport critique et singulier à l'acte d'enseigner.

1.2.4 Recherches s'inscrivant dans le courant de la perspective de l'épistémologie et l'agir professionnel

Ce dernier courant synthétise les apports des précédents en valorisant une épistémologie de l'action située. Le professionnel n'est pas seulement un exécutant ou un acteur social, mais un sujet capable de penser son agir en contexte, d'en anticiper les effets, de le réguler en temps réel et d'en tirer des apprentissages. Ce modèle valorise la réflexivité instrumentée, la construction de savoirs d'action contextualisés et l'analyse collaborative des pratiques. Il s'inscrit dans une logique de co-élaboration des savoirs professionnels, en lien avec la complexité du métier.

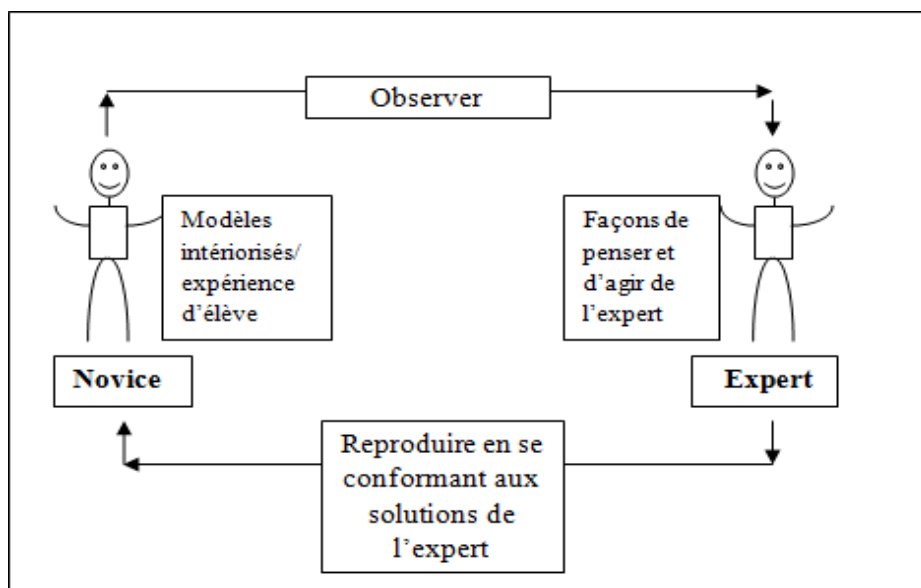


Illustration 4 : développement professionnel durable

Le schéma montre un processus dialogique, où le stagiaire devient co-constructeur de sa professionnalité, en s'appuyant sur des modèles, mais surtout en interrogeant leur pertinence au regard de son propre contexte de classe. L'observation ne suffit plus ; elle appelle un travail critique, collectif et outillé, au service d'une posture réflexive renforcée. L'expert devient ici un accompagnateur, et non un modèle à reproduire. Cette perspective est celle que soutient notre dispositif AVSEAS, dans lequel la vidéo de classe sert de support à une co-analyse entre pairs, dans une logique de développement professionnel durable.

La collaboration : Passer de la posture du « formé agis » à la posture du « se formant acteur » :

Dans la lancée des travaux de (Behra et Macaire, 2017)¹, notre protocole expérimental va du postula qui dit qu'une ingénierie de formation initiale à la fois réflexive, collaborative et adossée à la recherche participe à professionnaliser un futur enseignant (stagiaire). Questionner le terrain et ainsi former en partant des contextes, de l'expérience vécue dans ces situations de classe, et de l'action réfléchi en est le modèle que nous adoptons.

Toujours dans cette optique de re-penser la question de la formation et des compétences professionnelles, nous nous sommes intéressés à l'opposition que fait Lemoigne (2013) entre les deux conceptions de la recherche *disegno* et *l'ingegno*. Pour lui le « *disegno* » est une

1

stratégie de modélisation. En effet pour lui on représente un phénomène d'une certaine manière parce que l'on a le projet de le représenter ainsi.

Pour lui « l'ingegno », est une stratégie d'interprétation de la réalité, une faculté de relier le moyen à la fin, l'action au projet, le processus au résultat.

En effet, les travaux qui se penchent sur le sujet de l'agir professionnel mettent de plus en plus recherche collaborative, recherche-action ou recherche-intervention au cœur des dispositifs. La notion de « recherche collaborative » est centrale via ce qui pour nous est le noyau et les traverse tous « la réflexivité » des professionnels et futurs professionnels sur leurs pratiques :

« La recherche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans le mouvement de substitution de l'image mécaniste de « l'enseignant efficace », conçu comme le « docile exécutant » des prescriptions du chercheur, vers celle, plus constructiviste, du « praticien réflexif » conçu comme le « partenaire averti » qui contribue, avec le chercheur, dans une réflexivité conjointe, au développement de la pratique » (Desgagné et al., 2000)¹ .

Comme Simonin et Thamin (2018)², nous considérons la recherche collaborative comme un processus et une pratique sociale conjointe de chercheurs et praticiens (dans le cas présent de formateurs-stagiaires et maîtres d'application) dans l'intention de mieux Co-comprendre des faits, de co-produire des savoirs co-négociés, mais non nécessairement co-validés (Desgagné et al., 2001)³. Développer « un savoir », « un savoir agir » et un « savoir penser et agir » tel que le nomme (Macaire, 2018)⁴

Dans un second temps de notre dispositif les vidéos de classes sont des prétextes et des matériaux à partir desquels on forme et accompagne les stagiaires à l'acquisition et l'exercice de la compétence réflexive.

¹ Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.

² Simonin, M.-C. & Thamin, N. (2018). Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue. *Diversité*, n°192, « La recherche en éducation. Vers de nouvelles interfaces », 131-136.

³ Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°1, 33-64.

⁴ Macaire, D. (2018). Accompagnement d'une équipe éducative par des chercheurs – Coopération et recherche collaborative entre *je* et *nous*. Dans Pierre-Johan Laffitte (dir.) *Coopération, éducation, formation*. Paris : L'Harmattan, 171-179.

L'objectif n'étant pas d'aller du particulier passer par le groupe pour créer une réponse unique adoptée par tous.

Les vidéos nous servent dans notre protocole, pour mettre en exergue une question didactique dans les situations observées, l'étudier en puisant dans leurs savoirs et via la discussion construire ensemble en communauté une espace où ils se reconnaissent dans l'analyse a visée compréhensive et constructiviste. Pour nous comme le mentionne « *soi pour autrui* » est un puissant levier de l'action et de la construction de l'identité, ici professionnelle.

Première réunion :

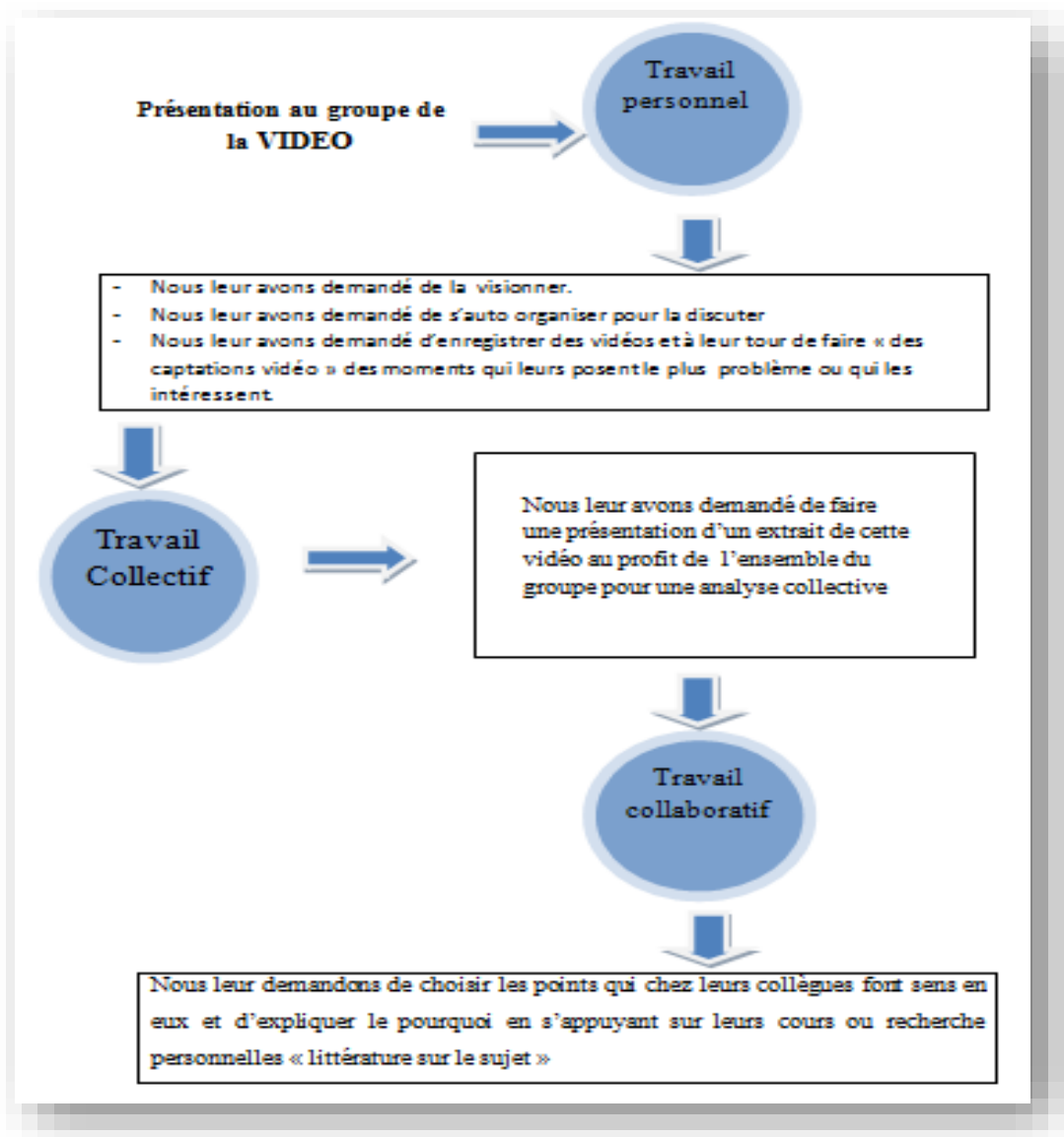


Figure 12 : schéma Processus d'analyse des données vidéo

Cette séance-réunion permet essentiellement de partager et clarifier les consignes au profit du groupe des stagiaires. En effet, après avoir expliqué la consigne relative à l'éthique et la déontologie, au respect du fait qu'il ne faudrait pas juger mais argumenter dans le sens de faire avancer, une vidéo de classe a été présentée à l'ensemble du groupe stagiaire et un travail en deux étapes leur a été demandé.

- Travail personnel :
 - Nous leur avons demandé de la visionner.
 - Nous leur avons demandé de s'auto organiser pour l'analyser, la discuter
 - Nous leur avons demandé d'enregistrer des vidéos et à leur tour de faire « des captations vidéo » des moments qui leurs posent le plus de problèmes ou qui les intéressent dans les leurs de vidéos.
- Travail collectif
 - Nous leur avons demandé de faire une présentation d'un extrait de cette vidéo au profit de l'ensemble du groupe pour une analyse collective.

Ici ils découpent et sélectionnent d'un point de vue didactique le passage qui leur semble le plus significatif de la vidéo et le présentent sous forme d'intrigue faites en se basant sur la sémantique de l'action (Ricoeur, 1983)¹.
- Travail collaboratif
 - Nous leur demandons de choisir les points qui chez leurs collègues font sens en eux et d'expliquer le pourquoi en s'appuyant sur leurs cours ou recherche personnelles « littérature sur le sujet »

Travailler avec ce que certains chercheurs nomment synopsis, dans ce sens où : « Le synopsis correspond à la première analyse que fait le chercheur quand il travaille avec les

1

données correspondant à une séance. Il sert ensuite de repère lors de des analyses plus approfondies, il peut également être développé. » (Tiberghien, et al., 2007, p. 105)¹

« Sommes-nous enfin demande-t-il à un niveau de fondation plus profond que le langage ordinaire ? Ou bien est-ce le langage ordinaire qui façonne l'expérience de la conscience ? Et sa réponse : “je dirai que les analyses phénoménologiques viennent se placer sous les analyses linguistiques ; la phénoménologie donne un fondement ‘vécu’ aux énoncés ; les énoncés donnent une ‘expression’ au vécu. »

En somme et selon une approche partagée par plusieurs chercheurs, dont Bourdat, Pour (Bourdat.M 2016)²« La professionnalisation ne se réduit pas à la formation. (...) Car seule la situation réelle produit l'alchimie de la compétence » la professionnalisation ne se limite pas au cadre de la formation. En effet, si la formation fournit un ensemble de ressources (connaissances, références pratiques, outils d'analyse), elle ne garantit pas à elle seule l'acquisition des compétences professionnelles en contexte. Ce sont les mises en situation authentiques qui permettent de mobiliser ces ressources de manière articulée, de s'autoriser l'erreur comme levier d'apprentissage, et de prendre le recul nécessaire à l'analyse réflexive. La compétence professionnelle, dans cette perspective, ne se construit véritablement que dans l'interaction entre les acquis de formation et les réalités du terrain. C'est cette dynamique d'aller-retour entre théorie et pratique, entre préparation et confrontation à la réalité du métier, qui crée les conditions d'une véritable professionnalisation.

Ainsi, il ne suffit pas de transmettre des contenus pour garantir la professionnalisation : il faut permettre aux futurs enseignants de vivre des expériences situées, d'éprouver leurs savoirs, de réfléchir aux écarts entre les prescriptions et la réalité, et de construire dans l'action des compétences durables, pertinentes et contextualisées.

¹ Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N., & Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G.Sensevy & A.Mercier (Eds.), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

² <https://www.formation-professionnelle.fr/2016/02/15/professionnalisation-de-quoi-parle-ton/>

1.2.5 Recherches mettant l'accent sur l'apport du stage sur le développement du savoir professionnel du stagiaire

Plusieurs travaux récents soulignent les limites des capacités d'observation et d'analyse des stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à des situations réelles de classe. Ces difficultés sont souvent liées à une surcharge cognitive, à un manque d'outillage analytique ou encore à une formation trop éloignée des conditions concrètes d'exercice du métier (Gaudin & Chaliès, 2011a ; Girard, 1999 ; Putnam & Borko, 2000). Ce constat met en évidence un décalage entre les exigences du terrain et les ressources mobilisables par les stagiaires, qui peinent à décoder la complexité des interactions pédagogiques ou à interpréter les dynamiques d'apprentissage en situation.

C'est dans cette perspective que Richardson & Kile (1999, p. 122)¹ plaident pour une formation ancrée dans les réalités du métier, invitant à « plonger la formation initiale des enseignants dans les questions, les problèmes et les solutions d'enseignement ». Cette immersion dans la complexité du travail réel suppose non seulement une mise en contact directe avec les situations d'enseignement-apprentissage, mais également un accompagnement dans leur lecture et leur appropriation.

L'usage raisonné de la vidéo dans les dispositifs de formation apparaît dès lors comme un levier puissant pour favoriser ce processus d'appropriation professionnelle. En permettant de rejouer une situation vécue, de suspendre l'action, d'en ralentir le rythme ou d'en isoler les séquences significatives, la vidéo facilite une observation distanciée, une prise de conscience des gestes professionnels, mais aussi une interrogation sur les effets produits. Elle donne ainsi accès à une lecture enrichie des événements de classe, souvent inaccessibles dans l'immédiateté de l'action.

Cependant, une simple exposition à la vidéo ne suffit pas. Encore faut-il organiser les conditions d'une analyse outillée, accompagnée, guidée par des repères didactiques et professionnels. C'est pourquoi notre dispositif AVSEAS intègre des séances d'autoconfrontation filmée, où le stagiaire commente ses propres pratiques à partir d'un visionnage a posteriori, dans un cadre sécurisant et structuré. Ces moments d'explicitation, croisés avec les apports théoriques et les échanges entre pairs, constituent un terrain fécond pour la construction du savoir professionnel.

¹ Richardson, V., & Kile, S. B. (1999). The Use of Inquiry in Teacher Education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (pp. 122–138). London: Falmer Press.

Ainsi, la vidéo ne se limite pas à un outil technique de capture : elle devient un vecteur de réflexivité. Elle permet au stagiaire de passer du « faire » au « penser son faire », d'identifier les intentions pédagogiques sous-jacentes à ses gestes, et d'évaluer les effets produits sur les apprentissages des élèves. En ce sens, elle participe à l'émergence d'une posture professionnelle autonome, critique et évolutive, en accord avec les principes d'une formation professionnalisante.

Ce positionnement rejoint les travaux de recherche-action ou de recherche collaborative, qui considèrent que le développement professionnel passe par l'engagement du praticien dans une démarche de co-analyse, d'explicitation et de transformation progressive de ses pratiques (Desgagné et al., 2001 ; Macaire, 2018). La pratique du stage devient alors un espace d'élaboration du savoir professionnel, à condition que le stagiaire soit soutenu dans un processus structuré de lecture, de retour réflexif et de théorisation de l'action.

COMMUNICATION	ENTRETIEN D'AUTO - CONFRONTATION
<p>Vidéo n°01 : nous avons observé qu'il a toujours commencé par des exemples. Exploitation de ces exemples pour avoir le retiens sans discussion avec les élèves ; même on a remarqué l'absence de l'interaction ente élève ce qui permet de trouver des manquements au niveau des situations de communication.</p> <p>Aussi elle ne travaille pas en groupe, malgré cette opération donne l'efficacité aux apprentissages.</p> <p>/Au niveau de l'évaluation, notre prof n'évalue pas au temps du cours(évaluation diagnostique), elle utilise juste l'évaluation synthétique.</p> <p>Elle n' a jamais travaillé en atelier ce qui prouve l'absence des ateliers(l'laboratoire des langues)</p> <p>Son rôle est transmis le savoir aux élèves, elle ne joue pas le rôle de guideur ,elle est initiée et non pas participante à l'apprentissage.</p>	<p>L'analyse réflexive de cette situation filmée révèle plusieurs limites professionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'usage systématique d'exemples sans interaction pédagogique empêche l'engagement cognitif des élèves et traduit une conception transmissive de l'enseignement. - L'absence de travail de groupe et de dispositifs coopératifs traduit une faible mobilisation de l'approche par compétences et nuit à la dynamique de classe. - Le refus ou l'oubli de l'évaluation formative constitue un manquement aux principes d'une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins des apprenants. - L'absence d'ateliers ou de remédiation confirme un pilotage magistral des

<p>Selon notre prof l'approche par les compétences est lorsque l'élève donne le titre du cours.</p> <p>Par rapport à un autre enseignant d'application nous avons remarqué qu'il est toujours au même rythme d'enseignement, il a toujours utilisé les mêmes éléments à la présentation du cours veut dire que sa méthode est loin de la créativité qu'elle doit motiver les élèves par exemple il utilise même exemples et même formulation pour deux classes différentes sans le regard au niveau des élèves.</p> <p>Aussi que l'enseignant a été incapable de gérer toute la classe et évaluer chaque élève, c'est le méfait de surcharge des classes.</p> <p>D'autre côté il n'était plus dynamique à cause la durée du service</p>	<p>apprentissages, éloigné des logiques d'individualisation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La confusion autour de la notion même de compétence (réduite ici au titre du cours donné par l'élève) révèle un déficit de formation conceptuelle. - La répétition des contenus d'une classe à l'autre, sans adaptation, dénote une posture routinière et non réflexive du maître d'application. - Les limites observées dans la gestion de classe, notamment en contexte de surcharge, soulignent un manque de différenciation et de flexibilité professionnelle. - Enfin, l'épuisement et la démotivation du formateur évoquent des tensions systémiques qui affectent la qualité de l'accompagnement du stagiaire et limitent son propre développement professionnel.
---	--

Tableau 23 : Extrait1 de l'analyse du verbatim des communications et entretien d'auto – confrontation

COMMUNICATION	ENTRETIEN D'AUTO - CONFRONTATION
<p>Expression écrite (résumé d'un texte)</p> <p>-le stagiaire fait d'expliquer le texte qui doit le résumer d'une manière or l'apc, elle explique sans discussion le sujet avec les élèves elle a été autoritaire</p> <p>Fausse explication de résumer au niveau d'exploitation de la méthode de résumé</p> <p>Contrôle de la classe c'est à l'aide du prof d'application</p> <p>video n°02 : production de l'écrit (réaliser une affiche publicitaire)</p> <p>Le stagiaire a écrit le sujet sur le tableau et il a fait une lecture sans explication du thème du sujet</p> <p>il n'a pas exploité la méthodologie de la production pendant le cours nous observons aucune négociation et discussion entre l'enseignant et les élèves</p> <p>L'absence de l'attention d'enseignant aux fautes d'orthographe</p> <p>Les apprenants sont immotivés</p> <p>le manque du travail en groupe</p> <p>L'absence de l'inter-action entre les élèves</p> <p>ce qui permet de trouver des manquements au niveau des situations des communications au niveau des compétences (l'oral et l'écrit) les enseignants d'application n'utilisent pas les moyens où l'élève applique leur propre compétence</p>	<p>L'entretien mené après les observations vidéo a mis en lumière plusieurs failles professionnelles significatives :</p> <p>- Dans le cas du résumé de texte, l'approche explicative adoptée par le stagiaire s'est révélée autoritaire et non interactive, ce qui va à l'encontre des principes de l'APC. La méthodologie de résumé a été mal comprise et mal appliquée, et l'absence de débat ou d'échange avec les élèves a réduit l'activité à une simple transmission descendante.</p> <p>- L'intervention du maître d'application pour assurer la gestion de classe traduit un manque d'autonomie du stagiaire face à l'autorité pédagogique et au pilotage de l'activité.</p> <p>- Dans la production d'une affiche publicitaire, le visionnage a révélé une approche purement formelle : inscription du sujet, lecture, mais sans contextualisation ni mobilisation des compétences de production écrite. Aucun accompagnement n'a été proposé pour construire collectivement la compréhension du sujet, ni pour guider les élèves dans l'appropriation des codes de l'affiche.</p> <p>- Le défaut d'attention aux erreurs (orthographe notamment) témoigne d'un manque de vigilance formative, laissant les obstacles cognitifs perdurer sans remédiation.</p>

tous les enseignants d'application disent que « je ne peux pas contrôler tous les élèves au temps du cours » malgré leur rôle c'est guider et suivre ses élèves	<p>- L'absence d'interaction entre pairs et le non-recours au travail collaboratif ont réduit l'exercice à une activité solitaire, déconnectée des logiques d'apprentissage social.</p> <p>- Enfin, la justification récurrente des enseignants d'application (« je ne peux pas contrôler tous les élèves ») témoigne d'un renoncement à la mission formative. Au lieu de se positionner comme accompagnateurs de la construction des compétences, ils se cantonnent à un rôle d'observateurs passifs, laissant les stagiaires sans rétroaction ni soutien différencié.</p> <p>Cette séquence souligne une fragilité générale dans la compréhension de la pédagogie de projet, du pilotage de classe et de la construction progressive des compétences langagières.</p>
---	---

Tableau 24 : Extrait 2 de l'analyse du verbatim des communications et entretien d'auto – confrontation

COMMUNICATION	ENTRETIEN D'AUTO - CONFRONTATION
<p>Nous étions appelés à conduire, à présenter un enseignement c'est-à-dire pris en charge une classe dans laquelle nous devons appliquer tous ce qu'on a appris</p> <p>A ce moment-là, on a fait des enregistrements (vidéos) à l'objectif de faire une enquête sur l'existence de l'approche par les compétences chez les anciens enseignants (prof d'application) et les stagiaires</p>	<p>Ce retour d'expérience révèle une dynamique pédagogique singulière, dans laquelle les stagiaires ont été placés en situation réelle d'enseignement, avec la responsabilité d'expérimenter les savoirs acquis en formation. L'intention de documenter cette expérience à l'aide de captations vidéo traduit une posture réflexive émergente, dans laquelle l'observation devient support de</p>

	<p>questionnement sur les pratiques professionnelles.</p> <p>La volonté de comparer les conceptions et les gestes pédagogiques des enseignants d'application avec ceux des stagiaires indique une prise de conscience des écarts entre discours formatifs et réalités de terrain. Cette démarche expérimentale, articulée autour de l'analyse de l'approche par compétences (APC), témoigne d'une volonté d'objectiver la place réelle de cette approche dans les classes.</p> <p>Le dispositif mis en place s'apparente ici à une recherche-action en miniature, où les stagiaires se positionnent non plus comme simples exécutants, mais comme co-analystes de leur formation. Cette posture marque une évolution notable vers une professionnalisation par la réflexivité, au service d'un apprentissage contextualisé, critique et ancré dans le réel.</p>
--	---

Tableau 25 : Extrait 3 de l'analyse du verbatim des communications et entretient d'auto – confrontation

Photographies illustratives du dispositif AVSEAS : situations de formation, analyse réflexive et co-construction du métier :



Illustration 5 : *Accompagnement du travail collaboratif par le formateur lors d'une analyse vidéo entre stagiaires*

Cette photographie illustre une étape-clé du dispositif AVSEAS, dans laquelle deux stagiaires engagés en formation mobilisent une vidéo de leur propre séance filmée afin d'en extraire collectivement des éléments problématiques à interroger. Cette configuration de travail en binôme, dans une logique d'analyse croisée, participe à la mise en place d'une posture réflexive co-construite, essentielle au développement du savoir professionnel.

Au-delà de l'analyse individuelle, ce moment didactique s'inscrit pleinement dans une démarche de formation mutuelle par la confrontation des points de vue (Jorro, 2005 ; Altet, 2002). Les stagiaires sont amenés à nommer, interpréter et problématiser ensemble ce qu'ils perçoivent dans la vidéo : gestes professionnels implicites, effets inattendus sur les élèves, décalages entre intention pédagogique et effets réels, etc.

Cette démarche transforme la vidéo d'un simple support d'auto-observation en levier d'élaboration collective de connaissances professionnelles contextualisées (Gaudin &

Chaliès, 2015). En favorisant la distanciation, l'explicitation et la reformulation des actes professionnels, elle soutient le développement d'une réflexivité située, au sens de Perrenoud (2001), où le praticien devient capable de repérer les dimensions invisibles de son propre agir et d'en tirer des enseignements transférables.

L'intérêt majeur de cette séquence repose sur l'articulation entre regard tiers (celui du binôme) et réflexivité guidée (par la grille d'analyse ou les consignes du formateur), ce qui permet un processus itératif d'élucidation et de transformation. Ainsi, le binôme devient un micro-espace de professionnalisation, propice à la construction progressive d'un savoir-agir réflexif en situation complexe.



Illustration 6 : Analyse vidéo en entretien compréhensif croisé

Cette image saisit un moment central du dispositif AVSEAS : une séance d'entretien compréhensif croisé entre stagiaires, à partir d'une vidéo de pratique filmée en classe. Le protocole mobilisé ici repose sur un double dynamique d'auto-analyse guidée et de co-analyse dialoguée, dans une perspective d'élucidation partagée de l'agir professionnel (Vinatier, 2009 ; Theureau, 2006).

Dans ce cadre, le stagiaire « filmé » revisite sa propre séquence didactique en interaction avec un pair, chargé d'adopter une posture d'écoute active et d'interrogation bienveillante. Ce type de configuration favorise une mise à distance réflexive et émotionnelle, rendue possible par l'effet médiateur de la vidéo, tout en facilitant un accès narratif et phénoménologique au vécu professionnel (Ricoeur, 1983 ; Varela, 1993).

Ce dialogue d'analyse permet au stagiaire de verbaliser non seulement ses intentions pédagogiques mais aussi ses hésitations, ses ajustements in situ, voire ses dilemmes professionnels. L'interlocuteur – lui-même engagé dans une démarche formatrice – agit alors comme un miroir interprétatif, contribuant à décentrer le regard et à reformuler les significations en émergence.

Cette posture d'analyse compréhensive et collaborative s'inscrit pleinement dans les modèles de professionnalisation réflexive (Pastré, 2011 ; Buysse et al., 2019), qui visent à transformer l'expérience vécue en objet de savoir par une médiation outillée. Le formateur, présent à distance ou à proximité, veille à ce que l'échange ne se contente pas de l'explicite, mais explore aussi l'implicite de l'agir (conceptions, représentations, tensions).

L'enjeu de cette séquence va donc bien au-delà d'un simple retour critique sur l'action : elle favorise l'émergence de savoirs professionnels en acte, construits dans la confrontation dialogique à la complexité du métier. L'entretien compréhensif croisé devient ici un dispositif de recherche-formation à part entière, à la croisée de l'analyse didactique, de la clinique de l'activité et de l'ingénierie de la professionnalisation.



Illustration 7 : Photo d'entretien en FIE (formation initiale à l'enseignement)

Cette image illustre une étape clé du dispositif d'accompagnement réflexif mis en œuvre dans le cadre de la FIE : un entretien compréhensif mené collectivement, centré sur l'analyse filmée de pratiques professionnelles vécues en classe. Loin d'un échange informel, cette modalité repose sur une méthodologie rigoureuse d'explicitation de l'activité (Vermersch, 1994) et sur une démarche dialogique d'élucidation du sens (Altet, 2002 ; Clot, 2008).

La présence conjointe de plusieurs stagiaires, parfois accompagnés de leur formateur ou maître d'application, favorise une dynamique de co-analyse située, où chacun est invité à poser un regard à la fois critique et constructif sur l'expérience relatée. Il ne s'agit pas de juger une performance, mais de comprendre l'intention pédagogique, les choix opérés, les effets constatés ou non, et les ajustements envisageables.

L'intérêt de cette séance réside dans sa capacité à faire émerger des significations partagées à partir d'un événement didactique vécu, transformé en objet d'étude commun. En cela, le travail collabora

Chapitre Deux : Le dispositif de formation IFPME (Ingénierie de formation et professionnalisation des métiers de l'enseignement)

2. Chapitre deux : Le dispositif de formation IFPME (ingénierie de formation et professionnalisation des métiers de l'enseignement)

Introduction :

Le dispositif IFPME (Ingénierie de Formation et Professionnalisation des Métiers de l'Enseignement) constitue une initiative originale mise en œuvre dans le cadre d'un magistère officiel en Algérie. Il s'adresse à des candidats issus de différentes spécialités universitaires, dans l'objectif de les former aux exigences du métier d'enseignant. Ce programme a été conçu comme une réponse à la nécessité d'ancrer la formation initiale dans une logique professionnalisante, centrée sur l'analyse réflexive des pratiques, la construction identitaire, et l'apprentissage par l'expérience.

Ce magistère se distingue par la diversité et la richesse des situations de formation qu'il propose. Tous les participants ont été amenés à visiter les trois ENS historiques (Oran, Alger, Constantine), les écoles normales nouvellement ouvertes à travers le pays, ainsi que l'ensemble des académies de l'éducation nationale. Ces immersions sur le terrain ont permis une meilleure compréhension du système éducatif algérien dans sa globalité, tout en offrant aux stagiaires un contact direct avec des réalités pédagogiques variées.

Le stage, au cœur de ce dispositif, ne se limite pas à une simple période d'observation ou de mise en pratique. Il constitue un moment clé de construction professionnelle, à la fois révélateur des tensions du métier et propice à la structuration d'une posture réflexive. Le dispositif IFPME s'inscrit dans une volonté forte de professionnalisation des futurs enseignants, en leur permettant de prendre du recul sur leurs expériences, d'interroger leurs gestes professionnels, et de co-construire des savoirs d'action avec les formateurs et les tuteurs de terrain.

En cela, IFPME se présente comme un modèle de formation innovant, fondé sur l'alternance intégrative, le décroisement des savoirs académiques et pratiques, et l'accompagnement méthodique du processus de professionnalisation. Il répond à une exigence contemporaine forte : préparer les enseignants à faire face à la complexité du métier par le développement d'une identité professionnelle solide, évolutive et éclairée par la recherche.

Faire face aux nouveaux défis mondiaux récurrents, nécessite de réfléchir pour faire émerger et parfaire les expériences, de nouveaux modes d'apprentissage nécessaires à la maîtrise de compétences que dicte le XXI^e siècle.

(Leadbeater.C, 2008)¹ soutient que pour réussir une réinvention des systèmes éducatifs dans le monde entier, il faut nécessairement transformer la pédagogie et reconcevoir les tâches d'apprentissage.

Pour lors, la question de savoir comment enseigner ces compétences se pose de facto. A fortiori quand enseigner à l'université se conjugue aux cours magistrales qui domine un peu partout dans le monde (Saavedra.A et Opfer, 2012)² et peine à s'en détacher. Le modèle du « cours magistral » ne peut former les compétences, réflexion critique communication à bon escient, résolution problèmes et innovation.

Dans un document élaboré par l'UNESCO, il est stipulé que « Repenser la pédagogie pour le XXI siècle et aussi fondamental que d'identifier de nouvelles aptitudes que les apprenants d'aujourd'hui doivent acquérir » (Scott S.L, 2015)³

Néanmoins et comme le montre l'exemple de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée par l'OCDE en 2008, les enseignants de vingt-deux pays participants sur vingt-trois se sont prononcés en faveur de la pédagogie constructiviste, cependant cette enquête montre également que dans les pays participants on ne met pas clairement l'accent sur les compétences XXI siècle.

¹ Leadbeater,c et Wong,A. 2010 learning from the extremes : a white paper.San Jose(Californie), Cisco systemsINC.www.cisco.com/about/citizenship/socioeconomic/docs/learningfromExtremes_WhitePaper.pdf (consulté le 17 juin 2014)

² Saavedra.A et Opfer, V.2012. Teaching and learning 21 st Century Skills : Lessons from the learning sciences. A GlobalCities Education network report. New York, asia Society.<http://asiasociety.org/files/rand-2012report.pdf> (consulté le 19 juillet 2014)

³ Scott. Synthia Luna, les apprentissages de demain3 : quel type de pédagogie pour le XXI siècle ? , UNESCO ED-2015/WS/30, 2015

2.1 Compétences du métier via des apprentissages pluridisciplinaires

Le monde de l'éducation de par le monde s'accorde de plus en plus à reconnaître que les apprenants doivent acquérir les compétences que dictent les défis du XXI^e siècle dans le cadre d'études pluridisciplinaires plutôt que celui de cours autonomes.

L'éducation du XXI^e siècle repose certes sur trois principes fondamentaux à savoir la personnalisation, la participation, la productivité (McLoughlin et Lee, 2008)¹ reste que leur opérationnalisation sur le terrain n'est pas systématique et que le point relatif au savoir comment enseigner de façon ciblée et explicite ces compétences demeure posé (UNESCO-BIE, 2013)²

Des stratégies d'enseignement innovantes favorisant les facultés de réflexion critique et la résolution de problèmes sont de mises. Pour lors nous avons pensé, dans le cadre de notre thèse à une formation sur le métier d'enseignement qui développerait de solides capacités métacognitives. Une opportunité s'est offerte à nous dans une note émanant du ministère de l'enseignement supérieure et la recherche scientifique qui autorisait les ENS à ouvrir un magistère aux étudiants futurs enseignants.

Nous avons proposé alors notre dispositif IFPME à une équipe de formateurs qui a adopté l'idée. Nous l'avons monté et une fois passé par la conférence régionale des universités de l'ouest et validée par le ministère notre école s'est vue octroyé l'accord nous permettant de commencer notre expérimentation.

2.2 Former et professionnaliser les futurs enseignants via l'analyse réflexive

L'analyse réflexive occupe une place centrale dans le dispositif IFPME, car elle permet aux stagiaires de donner du sens à leurs expériences, d'élaborer une posture professionnelle critique et d'enraciner leurs apprentissages dans des situations authentiques. Le schéma présenté en Figure 13 explicite cette dynamique sous la forme d'une démarche spiralaire de

¹ McLoughlin, C. et Lee, M.J.W, 2008. The three p's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International journal of teaching and learning in Higher Education*, vol.20, n°1, p10-27. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895221.pdf> (Consulté le 26 avril 2014)

² UNESCO-BIE. 2013. Déclaration UNESCO-BIE sur l'apprentissage dans le programme d'éducation et de développement pour l'après-2015. Genève, bureau international d'éducation de l'UNESCO. <http://fr.unesco.org/news/d%C3%A9claration-unesco-bie-1%E2%80%99apprentissage-programme-d%E2%80%99%C3%A9ducation-C3%A9veloppement-1%E2%80%99-2015> (consulté le 22 Aout 2015)

développement professionnel, articulée autour de trois dimensions fondamentales : l'expérience, la réflexion, et la théorisation.

Ce modèle met en évidence que la professionnalisation ne procède pas de manière linéaire, mais par boucles d'apprentissage successives. Chaque expérience vécue en stage donne lieu à un retour réflexif, qui alimente une nouvelle compréhension de l'agir professionnel. Cette compréhension renouvelée vient ensuite enrichir les pratiques lors d'une phase ultérieure de mise en situation. La spirale symbolise donc un mouvement itératif et évolutif, dans lequel l'enseignant en devenir passe du « faire » au « penser le faire », puis au « transformer le faire ». En intégrant ce schéma dans le cadre du dispositif IFPME, nous avons souhaité offrir aux stagiaires un cadre structurant pour leur réflexion, tout en leur permettant de personnaliser leur cheminement professionnel. Cette démarche est renforcée par l'analyse de pratiques filmées, les échanges entre pairs, et l'accompagnement assuré par les formateurs.

La figure 13 qui suit illustre ainsi la logique d'un développement professionnel continu, dans lequel les erreurs ne sont plus perçues comme des échecs, mais comme des leviers pour apprendre, comprendre et progresser dans le métier d'enseignant.

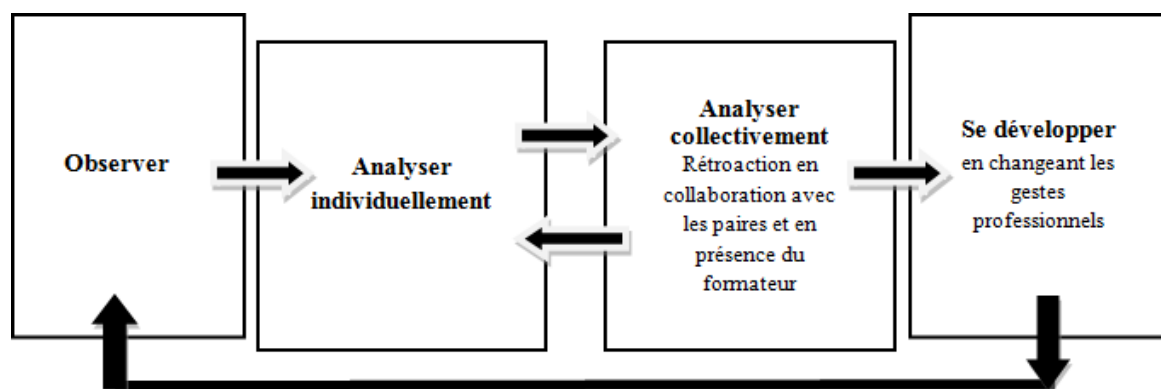


Figure 13 : schéma 1 illustrant la démarche spirale de développement professionnel

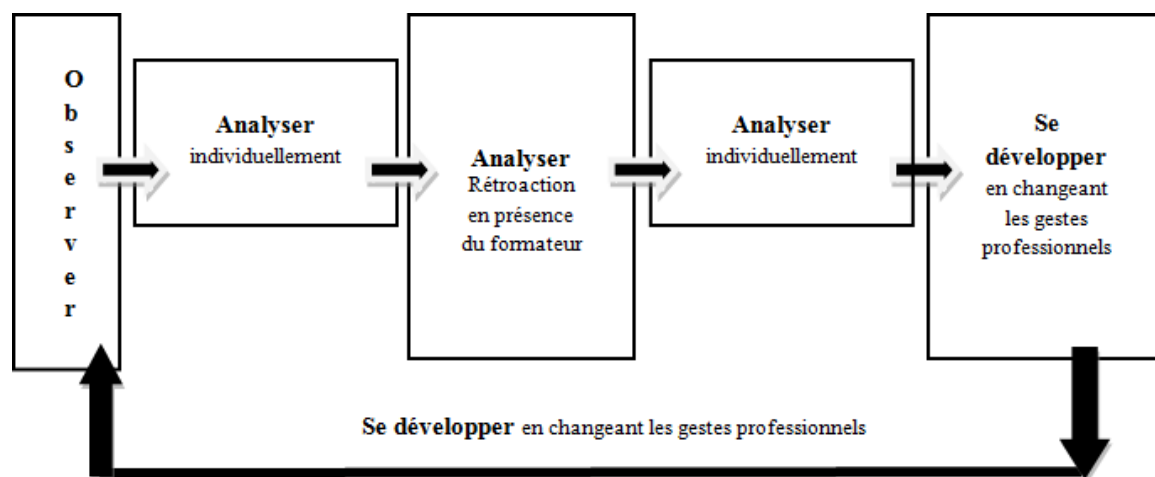


Figure 14 : schéma 2 illustrant la démarche itérative d'analyse réflexive accompagnée et de transformation des gestes professionnels

Ce schéma qui précède illustre une démarche de professionnalisation progressive par l'analyse réflexive, telle qu'elle a été mise en œuvre dans le cadre du dispositif IFPME. Il met en évidence une logique circulaire et évolutive, dans laquelle l'enseignant stagiaire est invité à :

1. Observer ses propres gestes professionnels, souvent à partir de vidéos de sa pratique
2. Analyser individuellement cette pratique, dans un premier temps, à partir de ses propres représentations et d'indices qu'il identifie seul ;
3. Bénéficier ensuite d'une analyse accompagnée par un formateur lors d'une séance de rétroaction, pour enrichir et déconstruire ses premières interprétations ;
4. Revenir une nouvelle fois à une analyse individuelle, mais cette fois enrichie des apports de l'échange, dans une logique d'appropriation progressive ;
5. Enfin, se développer professionnellement en modifiant intentionnellement certains gestes pédagogiques, à partir des prises de conscience effectuées.

L'aspect spiralaire et itératif de cette dynamique est central : l'observation relancée après chaque cycle traduit une posture réflexive continue, où l'évolution du professionnel ne repose pas sur une transmission verticale des savoirs, mais sur un processus dialogique de transformation de l'agir.

Ce schéma incarne pleinement la logique de « formation par l'alternance réflexive » (Pastré, 2011 ; Perrenoud, 1999), et donne corps à l'idée que la compétence ne résulte pas d'un simple empilement de connaissances, mais d'un travail actif de transformation de l'expérience, soutenu par l'accompagnement formatif.

L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants : quelle professionnalité pour quelle professionnalisation.

Toute action de formation se donne comme fonction la facilitation d'accès au métier. Au sein des ENS et a fortiori que ces écoles ont pour mission la formation au métier de l'enseignement, cette tâche se doit être la leur. Le premier contact, entrée dans le métier se fait pour les futurs enseignants via le stage. C'est dire son importance. Certes l'établissement scolaire est la structure qui accueille, et les ENS les structures qui envoient les stagiaires futurs enseignants, certes certains documents relatifs à l'envoi et à la réception de ces stagiaires ont pu exister ou existent, cependant la question de l'accompagnement réfléchi se pose. En effet, le stage est une immersion des stagiaires dans la vie pratique professionnelle, mais pour quels objectifs ? Quelle méthodologie de formation accompagnement a été développée dans les ENS pour répondre à ces objectifs de formation initiale ? Quelles modalités de suivi et d'accompagnement pour s'assurer de leurs efficacités ? Comment se font les retours de ses stages ? Quelle alternance pour la construction de quelle compétence entre la formation initiale et la vie professionnelle ? Quel rôle se donne les acteurs de cette espace-temps qu'est le stage. En un mot quel accompagnement ? Si nous retenons la définition qui lui est apportée par Maëla Paul : « accompagner, c'est aller avec et aller vers. »¹

Un inspecteur général du XIX^e siècle² pensait que « dans le secondaire, les savoirs tiennent lieu de pédagogie et qu'hélas la pédagogie en premier tient lieu de savoir » nous sommes pour notre part de ceux qui pensent que savoir et réflexions se conjuguent pour une ingénierie didactico-pédagogique efficace d'où notre protocole expérimental développé dans la logique de la construction par le biais de l'espace-temps stage d'une professionnalité³ via une professionnalisation de la formation initiale, une professionnalisation de l'accompagnement.

Si nous allons du principe que l'accompagnement se donne pour visée d'« aider le sujet à construire des liens qu'il ne saurait établir spontanément seul »⁴, notre observation in situ ne pourrait que se donner pour objectif la réflexion sur cette relation existante ou inexistante dans la réalité des pratiques.

¹ Paul M., l'accompagnement, une posture professionnelle spécifique, en ligne, 2004

² cité par V. Isamberte Jamati dans son article « les primaires, ces incapables prétentieux ». RFP, n°73

³ Professionnalité : ici dans le sens où le concept renvoie à la façon dont un futur enseignant construit son agir professionnel, la façon personnelle de se saisir des attentes professionnelles et de les faire siennes.

⁴ G. Chappaz, actes de l'université d'été : Accompagnement et formation, 1997

1.5 Articulation théorie pratique :

La question centrale que se pose tout stagiaire « Comment faire pour réussir mon action ? » Mériterait d'être également formulée par le ou les accompagnateurs : « Comment aider le stagiaire à explorer son propre fonctionnement ? ». Cette double interrogation ne peut être pleinement investie que si l'accompagnateur lui-même engage un travail réflexif sur sa propre posture et ses modalités d'intervention. Il s'agit pour lui non seulement de guider, mais aussi de co-analyser, co-problématiser et co-construire du sens avec le stagiaire.

Accompagner, dans cette optique, c'est favoriser l'émergence de ce que certains appellent l'argument pratique : une capacité du stagiaire à justifier, interroger et transformer ses choix pédagogiques à partir d'une analyse située de l'action. Pour ce faire, l'accompagnateur doit être en mesure de mobiliser des compétences spécifiques : savoir identifier les zones de rupture ou d'inconfort, proposer des outils d'analyse adaptés, structurer les retours réflexifs, et nourrir les échanges par des références théoriques pertinentes.

Comme le rappelle G. Chappaz ¹ : « *L'accompagnateur aide à faire émerger ce que le stagiaire ne saurait nommer seul, à construire des liens qu'il ne pourrait établir spontanément* » .

Dans cette perspective, l'alternance entre formation académique et immersion professionnelle ne peut porter ses fruits que si elle est pensée comme un espace de médiation : un lieu de va-et-vient entre action et réflexion, savoirs et expériences, certitudes et tâtonnements. Le rôle de l'accompagnateur devient ainsi central dans la transformation du vécu en connaissance professionnelle non pas en apportant des réponses toutes faites, mais en soutenant le processus d'émergence du sens pour l'apprenant.

Un dispositif à fort impact sur les trajectoires professionnelles :

Les effets du dispositif IFPME ne se limitent pas à l'acquisition de compétences pédagogiques immédiates. Son efficacité se mesure également à travers l'évolution tangible des parcours professionnels des quinze candidats ayant suivi cette formation. Tous, issus du monde de l'éducation nationale enseignants en poste au moment de leur admission par concours ont non seulement validé leur magistère, mais ont également poursuivi des trajectoires ascendantes : plusieurs sont devenus chefs d'établissement, censeurs ou inspecteurs, tandis que d'autres ont accédé à des doctorats, souvent en lien direct avec les

¹ Chappaz, actes de l'université d'été : Accompagnement et formation, 1997

thématiques explorées au sein du dispositif (analyse réflexive, professionnalisation, accompagnement). Notons qu'un ancien stagiaire du programme a été intégré comme chercheur associé à l'Université de Montréal, preuve supplémentaire de la reconnaissance scientifique internationale du modèle.

Parmi les parcours remarquables issus du dispositif IFPME, celui de B. Morad, aujourd'hui chercheur associé à l'Université de Montréal, illustre avec éloquence la portée intellectuelle et humaine de cette formation. Dans son témoignage, il revient avec gratitude sur ce moment fondateur :

« Je me sentais concerné par le statut et les conditions de travail du personnel enseignant, et ce, dès ma formation initiale. Toutefois, je dois avouer que c'est ma professeure et amie, Amel Belkacemi, qui m'a mis sur cette piste. En effet, elle m'a fait découvrir une notion dont j'ignorais l'existence et le mouvement qui la véhicule : le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. C'est ce qui est devenu l'un des principaux objets de ma recherche doctorale, sous la direction du Professeur Maurice Tardif. »

Ce clin d'œil adressé à sa formation d'origine met en lumière le rôle structurant du dispositif IFPME dans l'éveil à la réflexivité professionnelle et dans la consolidation d'une identité de chercheur-praticien. Ce témoignage révèle aussi une dimension essentielle de l'accompagnement pédagogique : faire naître des vocations scientifiques chez les enseignants en devenir, en valorisant l'analyse critique des pratiques comme levier de recherche et de transformation.

Cette évolution fulgurante en seulement deux années atteste de la puissance formative du dispositif, fondé sur une ingénierie contextualisée, une alternance intégrative et une démarche réflexive rigoureusement accompagnée. Plus qu'un simple programme diplômant, IFPME constitue un véritable levier de transformation professionnelle, articulant savoirs académiques, pratiques enseignantes et construction identitaire, dans une perspective de développement durable des compétences et de leadership éducatif.

Chapitre Trois : Le dispositif de formation MORIP :Le mémoire /Projet de fin d'étude comme outil pour développer une posture réflexive et construire une identité professionnelle

3. Chapitre trois : Le dispositif de formation MORIP : Le mémoire /Projet de fin d'étude (PFE) comme outil pour développer une posture réflexive et construire l'identité professionnelle du stagiaire

3.1 L'importance de l'expérience vécue sur le terrain en formation initiale des enseignants

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron. » disait l'adage pendant des siècles, « c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner » affirment les chercheurs du monde de l'éducation aujourd'hui (Puk et Haines, 1999)¹. En effet, les concernés par la formation des futurs enseignants de par le monde mettent au cœur de leurs préoccupations et intérêts justement la question des conditions favorables à la construction et développement des compétences ainsi que l'identité professionnelle (Durand et Chaliès, 2001)². C'est par l'exercice que l'on acquiert de la compétence.

Vrai, que l'importance de la pratique d'enseignement pour les stagiaires au sein de leur formation initiale (Hardy, 1999)³ n'est plus à démontrer et est recommandée, reste que la question de la faisabilité efficace est d'actualité. Pour acquérir véritablement un savoir-faire, il faut le pratiquer et non pas connaître seulement la théorie ! oui mais encore comment peut-on le mener concrètement ?

C'est dire que le rôle que jouent d'une part la formation initiale entre formation en ENS et les pratiques réelles sur le terrain et d'autre part les acteurs de cette formation, les accompagnateurs entre formateurs ENS et maîtres d'application, est crucial dans cet apprentissage du métier d'enseignant. Les accompagnateurs⁴ sont perçus par les stagiaires (futurs enseignants) comme jouant un rôle fondamental pour faciliter leurs adaptations à leur futur contexte professionnel (Cole, 1992).⁵

Questionner le terrain comme nous l'avons vu dans la seconde partie de notre thèse a fait ressurgir le fait que les stagiaires n'étaient majoritairement pas satisfaits du rôle joué par le formateur ENS, qu'ils trouvent peu expérimentés. Les compétences des tuteurs (formateurs

¹ Puk, T.G. et Haines, J.M. (1999). Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction? *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 541-553.

² Durand, M. et Chaliès, S. (2001). Le conseil pédagogique : partage d'expérience et transmission culturelle. Communication au colloque de Clermont-Ferrand (Février).

³ Hardy, C.A. (1999). Preservice teacher's perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education base. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.

⁴ Nous usons du mot accompagnateur, pour désigner les tuteurs qu'ils soient formateurs ENS ou maîtres d'application.

⁵ Cole, A. (1992). Being an associate teacher: A feather in one's cap. *Education Canada*, 32(3), 40-48.

ENS) nécessaires au développement des compétences professionnelles des stagiaires ne sont pas forcément liées à une expertise professionnelle d'enseignant d'université (Chaliès et Durand, 2000)¹ ni à son domaine d'expertise académique relatif à l'option de sa spécialité.

C'est dire l'importance que revêt la formation du « formateur » lui-même formateur de futurs enseignants. Son importance se mesure à la responsabilité qu'exige sa mission et de ce fait, la relation entre stagiaires et formateur est intéressante à approcher. Les quelques chercheurs qui se sont penchés sur la nature de la relation entre stagiaires et tuteurs (formateur ENS) à l'instar de Franke et Dahlgren (1996)² ont fait référence à au moins deux types de relations d'ordre réflexif :

- la relation de « type A » (le tuteur et le stagiaire sont partenaires, relation basée sur le « dialogue créatif et coopératif ») ;
- la relation de « type B », (le tuteur apporte son aide au stagiaire pour qu'il prenne en compte le point de vue des élèves dans son enseignement.)

Maynard et Furlong (1993)³ quant à eux ont décrit, trois « modèles » de relations :-

- le « modèle de l'apprenti » fondé sur une pédagogie par imitation ;
- le « modèle de la compétence » fondé sur une pédagogie constructiviste ;
- le « modèle réflexif » fondé sur l'analyse de pratique.

3.2 Le cadre expérimental du dispositif

3.2.1 L'émergence de l'idée et son contexte

Nous avons mené au cours de l'année 2012/2013 et 2014/2015 une étude expérimentale sur le rôle que peut jouer le tuteur stage (formateur ENS encadreur) via la rédaction de l'écrit demandé aux élèves stagiaires durant leur dernière année de formation à l'ENS.

En effet, et pour mieux expliquer et illustrer notre propos, nous présentons le cadre dans lequel a émergé notre idée de mener ce dispositif expérimental

¹ Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180

² Franke, A. et Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring : An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.

³ Maynard, T. et Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. Mc Intyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 69-85). London, Kogan Page.

Une première sonnette d'alarme sur le mémoire/PFE avec des interrogations tant sur les conditions de sa réalisation que sur son contenu et son évaluation a été lancée par madame B.Naima le jeudi 03 décembre 2009 par mail adressé à l'ensemble des collègues enseignants du département de langues. Face aux hétérogénéités observées, un mail dont le département de langues a été destinataire

Face aux hétérogénéités observées, un mail dont le département de langues a été destinataire a mis en lumière une inquiétude partagée concernant le sens et la portée du mémoire / PFE dans la formation initiale. Cette alerte, loin d'être anodine, a ouvert une brèche réflexive dans l'équipe pédagogique, interrogeant à la fois le statut de l'écrit final, les modalités de son accompagnement et les compétences des formateurs impliqués dans l'encadrement.

C'est dans ce contexte que nous avons conçu un protocole expérimental d'accompagnement du mémoire / PFE, mené durant les années universitaires 2012/2013 et 2014/2015, avec pour objectif de transformer le PFE en un véritable levier de professionnalisation et de développement de la pensée réflexive chez les futurs enseignants. Il ne s'agissait plus de considérer ce travail écrit comme une simple formalité académique, mais comme un outil structurant de formation, capable de favoriser l'analyse de pratiques réelles, la construction identitaire, et l'articulation entre les savoirs théoriques et les expériences vécues sur le terrain.

Le protocole a reposé sur les principes suivants :

- Une clarification initiale des finalités du mémoire, par le biais de réunions collectives explicatives, d'exemples guidés et d'une grille des attendus partagée avec les stagiaires ;
- Un accompagnement méthodique et individualisé, incluant au moins quatre rencontres avec le tuteur ENS, dont un entretien de cadrage, deux suivis intermédiaires et une relecture formative finale ;
- Une immersion ciblée sur le terrain : les stagiaires étaient invités à choisir un sujet en lien avec une difficulté professionnelle vécue pendant leur stage, à documenter cette situation (observation, entretiens, journaux de bord), et à la problématiser à la lumière de cadres théoriques appropriés ;

- Une mise en discussion collective des écrits dans des ateliers réflexifs où les mémoires en cours de rédaction étaient lus, discutés, annotés par les pairs, favorisant ainsi une co-construction des savoirs professionnels ;

Une soutenance construite comme moment réflexif, non de jugement, mais de confrontation argumentée aux apports du mémoire : ce n'était pas seulement le produit final qui était évalué, mais le processus de professionnalisation qu'il reflétait.

À travers ce dispositif, le rôle du tuteur ENS a été repensé : il ne s'agissait plus d'un simple évaluateur, mais d'un accompagnateur réflexif, d'un co-lecteur des pratiques du stagiaire et d'un médiateur entre théorie et réalité de terrain. Ce protocole a permis, selon les retours recueillis, une meilleure appropriation du métier, un développement plus net de la posture réflexive, et une inscription durable des écrits professionnels dans la trajectoire identitaire des enseignants débutants.

Étapes	Actions mises en œuvre	Objectifs visés
1. Sensibilisation	Réunion de cadrage avec les formateurs ENS et les responsables de stage pour expliciter les finalités du mémoire professionnel.	Instaurer une culture partagée de la réflexivité et clarifier les attendus du dispositif.
2. Cadrage thématique	Invitation faite aux stagiaires à choisir une problématique issue d'une situation réelle de stage, en lien avec une difficulté professionnelle rencontrée.	Ancrer le PFE dans les préoccupations concrètes du terrain et encourager la prise d'initiative.
3. Accompagnement régulier	Mise en place de séances collectives d'analyse de pratiques filmées et de retours d'expériences encadrés par les formateurs.	Favoriser l'émergence d'une posture réflexive et développer une capacité à problématiser les situations didactiques.
4. Rédaction encadrée	Production progressive du mémoire par étapes : introduction, cadre théorique, méthodologie, analyse, discussion, avec feedback régulier.	Guider le développement d'une pensée professionnelle construite, articulée et critique.
5. Soutenance formative	Organisation d'une soutenance collective à visée formative devant un jury composé de formateurs et de tuteurs de terrain.	Valoriser l'engagement réflexif du stagiaire et renforcer sa posture d'auteur-praticien.

Tableau 26 : tableau du protocole expérimental d'accompagnement du mémoire/PFE



Figure 15 : mail du 08 janvier 2013 à propos de la réunion PFE



Figure 16 : capture du mail du 11 janvier 2013 à propos de la réunion PFE.



Figure 17 : Le Compte rendu de réunion à propos des PFE tenue le jeudi 10 janvier 2013 à 11h30

Le compte rendu de la réunion (voir figure 17 ci-dessus) tenue fait ressortir notamment au point 1, clairement que cette réunion nous a permis d'introduire le travail réflexif. Cependant revenons au contenu de ce compte rendu. Ce compte rendu de réunion PFE, fait ressurgir au moins deux éléments saillants qui méritent de par leur importance notre totale attention.

Premier point : il ressort à sa lecture que les modalités liées au PFE n'étaient pas conceptualisés et saisis de la même manière par tous, quand tous étaient concernés par l'encadrement des futurs enseignants (stagiaires) en effet il est clairement dit :

« Suite aux interrogations de certains enseignants et étudiants sur les modalités du travail demandé dans le projet de fin d'études »

Ce constat, mis en lumière dans le compte rendu, soulève une question centrale : comment expliquer que des enseignants et des étudiants ne sachent pas précisément ce qui est attendu d'eux en matière de PFE et d' « acte d'écrire » ? La réponse semble pourtant évidente à la lecture des résultats du questionnaire adressé aux stagiaires (cf. histogramme) : ces derniers ne parvenaient pas à donner du sens à cet exercice, faute d'une clarification explicite des attentes. En réalité, la formation initiale, telle que conçue par certains formateurs, n'a pas suffisamment pris en compte la nécessité de structurer, formuler et partager ces attendus. Il apparaît même que certains formateurs chargés de préparer les futurs enseignants n'étaient eux-mêmes pas formés à la réalité concrète de l'enseignement au niveau moyen.

Second point : saillant que nous avons relevé dans les préconisations de ce compte rendu de réunion à laquelle nous avons assisté et nous étions partie prenante, est le fait que les formateurs de par leurs agissements n'étaient pas de par leurs pratiques d'encadrement et d'évaluation dans une logique de travail collaboratif et professionnel à visé de formation mais plutôt dans une logique d'intérêt d'ordre d'avancement dans la carrière

« L'évaluation reste un élément essentiel, mais ne devrait pas être une source de discorde entre les membres du jury lors de la prestation orale ou la notation. Nous rappelons que c'est le travail de l'étudiant qui est évalué et non celui de l'encadrant. »

Troisième point : Le troisième point concerne la forte recommandation à laisser au futur enseignant la liberté du choix des thématiques à explorer en PFE pour peu que cela soit en phase avec leurs préoccupations professionnelles.

« Le choix du sujet reste propre à l'étudiant qui pourrait développer un sujet libre traitant une problématique pédagogique- didactique tout en exploitant une des situations vécues ou constatées lors du stage. »

Il ressort de la lecture de ce compte rendu qu'une conscientisation était visée, celle du formateur qui se devait interroger sa pratique d'encadrement via ces écrits de futurs enseignants (stagiaires). Il était mis en exergue que ces activités langagières, quelle que soit leur forme/ projets pédagogiques ou sujets libres tendraient à faciliter l'acquisition d'une profession. La sonnette d'alarme était un rappel et une main tendue pour panser la formation initiale et replacer le mémoire /PFE dans la place qui lui revient et invitant à s'intéresser au lien entre écriture et professionnalisation. Ce compte rendu définit clairement les natures des écrits attendus.

Ce compte rendu que nous avons choisi d'analyser ici comme corpus, est significatif à notre sens .il nous renseigne sur au moins deux points essentiels en relation avec le concept de professionnalisation :

La professionnalisation de la formation via le PFE était la préoccupation majeure pour certains formateurs ENS. Ces formateurs croyaient à la « mobilité collective ».

La professionnalisation de la formation via le PFE n'était pas la préoccupation majeure pour certains formateurs ENS.

Notons que par professionnalisation et profession nous faisons référence à la signification que lui assigne Hughes (1996)¹

« Le terme de profession est un symbole de la conception du travail qui est revendiquée, et par suite un symbole de moi. La tendance à la « professionnalisation » d'un métier correspond donc à la mobilité collective d'une partie de ses membres » (p. 77).

La professionnalisation via l'écrit requiert de l'adhésion de la part des étudiants et des formateurs. Mais peut-il y avoir d'adhésion avec une partie des formateurs qui n'adhèrent pas de par leur absence à l'idée de faire adhérer le stagiaire à ce postulat qui fait dire à Morisse, Lafortune et Cros (2012)² que :

L'écriture conduit [...] les personnes apprenantes à s'interroger sur le sens de ce qu'elles font, de ce qu'elles apprennent, à articuler leur réflexion sur des expériences personnelles ou professionnelles, à se situer ou se positionner dans les discours théoriques de façon argumentée et à exercer une réflexion critique (p. 2).

¹ Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

² Morisse, M., Lafortune, L. et Cros, F. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

Delors il ressort que le mémoire /PFE est un travail écrit qui pour les présents à la réunion du 10 janvier 2013, s'inscrirait dans une volonté de démarche de professionnalisation.

L'écrit ne prépare pas systématiquement à la professionnalisation et la construction d'une identité professionnelle d'où cette sonnette d'alarme de Mme Benamar Naima¹.

Ceci fait penser à la théorie de l'engagement dans le sens de Beauvoir et Deschamps (1990, p. 35)² : « *un acte en tant que tel, peut être générateur d'activité et de modifications cognitives, voire de comportements nouveaux* »

Nous avons fait l'hypothèse que c'est l'analyse réflexive qui donne sens à l'écrit et incite les stagiaires et même leurs formateurs à questionner leurs propres pratiques (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012)³. Si L'écriture provoque des « retours réflexifs » (Schön, 1994) sur l'action comment pourrions-nous rendre au mémoire via une expérimentation le rôle qui lui incombe.

Comment se forme la pensée du professionnel

La pensée professionnelle ne s'improvise pas : elle se construit dans l'entrelacs des savoirs, des pratiques et des expériences. Pour qu'elle advienne, il ne suffit pas d'agir ; encore faut-il penser l'action, la mettre à distance, la problématiser. Le professionnel en devenir — en l'occurrence, le futur enseignant bâtit sa pensée dans ce va-et-vient incessant entre pratique réflexive et apport théorique.

C'est ce que Donald Schön nomme « la réflexion dans l'action » (1983) et « la réflexion sur l'action » (1994), deux mécanismes essentiels de formation à et dans la pratique. Perrenoud (1999) rappelle en ce sens que « se former, c'est apprendre à penser son métier », à l'éprouver, à le conceptualiser, et non à le répéter mécaniquement. La pensée du professionnel naît de la capacité à questionner ses évidences, à affronter ses incertitudes, à revisiter ses gestes professionnels à la lumière d'un cadre d'analyse structurant.

Cette démarche est au cœur du projet de mémoire / PFE, lorsque celui-ci ne se limite pas à une formalité administrative mais devient un acte de formation à part entière. En effet, c'est à travers l'écriture réfléchie que le stagiaire interroge ses pratiques, identifie ses tensions

¹ Professeur Naima Bénamar enseignante chercheuse à l'ENSET

² Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

³ Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par D. Gagnon & J. Heynemand). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.

professionnelles, mobilise ses savoirs théoriques et tente d'articuler l'expérience au sens. Le mémoire devient alors le support d'une distanciation, un espace de subjectivation professionnelle, où l'étudiant ne reproduit pas une leçon sur le métier mais construit progressivement son propre rapport au métier.

Or, comme le révèle notre expérimentation, cette exigence n'est ni naturelle ni spontanée. Elle suppose un accompagnement, un cadre pédagogique structuré, et des formateurs eux-mêmes formés à la posture réflexive. L'analyse des situations d'enseignement observées par les stagiaires a mis en évidence de nombreuses limites dans la mise en œuvre effective de l'approche par compétences, dans la clarté des objectifs de cours, ou dans l'intégration des pratiques évaluatives. Ces dysfonctionnements ne relèvent pas de la seule improvisation, mais d'un déficit de pensée professionnelle partagée.

Ainsi, le mémoire / PFE, dans une perspective de professionnalisation, ne peut être porteur de sens qu'à condition d'être nourri par une réflexion guidée, orientée, résonnant avec les situations concrètes du terrain. Il doit devenir un lieu d'analyse critique des expériences vécues, d'appropriation progressive d'un langage professionnel, et de construction d'un regard analytique sur l'acte d'enseigner.

À cette condition que l'écriture soit porteuse d'engagement, de réflexivité et de liens avec l'expérience vécue la pensée professionnelle du stagiaire se forme durablement. Elle ne se contente plus d'un savoir-faire reproductible mais tend vers une professionnalité consciente, critique et située. C'est dans cette articulation entre pratique et théorie, entre vécu et conceptualisation, que se joue le passage de l'élève-stagiaire au professionnel réflexif.

ENSET D'Oran			
Binômes		Encadrant	Sujet / Theme
01	AISSA Asmaa AYADI Amina	Mme KADDOURI	Projet Pedagogique
02	ATTALAH Khalida BELHAMIDI Fadhila	Melle BOUHADIBA	Projet Pedagogique
03	AYADI Amina AISSA Asmaa	Mme KADDOURI	Projet Pedagogique
04	BELDJILLALI Hadjla RAHMANE BOUALI Malika	Mr FARI	Projet Pedagogique
05	BELHAMIDI Fadhila ATTALAH Khalida	Melle BOUHADIBA	Projet Pedagogique
06	BENOSMANE Samira GUERZOU Leila	Melle BOUHADIBA	Projet Pedagogique 2eme annee moyenne projet 1 Nous redigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre college
07	BENHADDOU Sanaa ZAHAF Karima	Melle BOUHADIBA	Apprendre à enseigner avec l'image et video
08	BENZEKHROUFA Samiya ZOUJJI Fatima Zohra	Mme KADDOURI	Projet Pedagogique
09	BOUROUIS Hasmia ZERIGOUN Halima	Melle BOUHADIBA	Projet Pedagogique
10	CHADLI Mohamed Ilyas MADJIRI Walid	Mme BELKACEMI	Sujet Libre
11	CHOUAIB Hayet St Ali Nawel	Mme BELHADRI	Projet Pedagogique
12	DARANDANE Faiza DEKICHE KENZA	Mme BENAMMAR	Projet Pedagogique
13	DJEBAR Samiha HANDAOU	Mme BENAMMAR	Projet Pedagogique
14	FRAKIS Charzazed MEBREK Keltoum	Mme BENAMMAR	Projet Pedagogique 2eme annee moyenne Projet n 1 Raconter a travers le conte
15	GHARABI Mohammed KHANOUS Houari	Melle GHASOUL	Projet Pedagogique
16	GUERZOU Leila BENOSMANE Samira	Melle BOUHADIBA	Projet Pedagogique : 2eme annee moyenne projet 1 Nous redigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre college

17	HADJELEZAAR Nadia HOUSSEUNE Elalia	Melle KENOUCHE	Projet Pedagogique
18	HAMDAOUI Mohammed DJEBAR Samiha	Mme BENAMMAR	Projet Pedagogique
19	HASSOUNE EL alia Hadj ELEZAAR Nadia	Melle KENOUCHE	Projet Pedagogique
20	KHANOUS Houari GHARABI Mohammed	Melle GHASSOUL	Projet Pedagogique
21	LABSARI Farida SAHNINE Zouleykha	Mr FARI	Projet Pedagogique

Figure 18 : Projet de Fin d'Etude 2012/2013

3.2.2 : Protocol méthodologique de l'expérimentation :

Dans le cadre de notre expérimentation centrée sur le mémoire comme outil de développement de la posture réflexive et de construction de l'identité professionnelle, nous avons mis en œuvre un protocole d'accompagnement structuré, intégrant plusieurs outils méthodologiques complémentaires. L'objectif de ce protocole était double : former les étudiants à la lecture critique de la pratique d'enseignement et les outiller pour qu'ils transforment leurs expériences de stage en objets d'analyse didactique.

Ce protocole a été mis en œuvre durant l'année universitaire 2012/2013 dans le cadre du stage final de deux étudiants stagiaires en ENS, que nous avons personnellement encadrés. Il s'est appuyé sur une méthodologie croisant questionnaire d'observation, captation vidéo de situations d'enseignement, élaboration de synopsis descriptifs, et entretiens réflexifs guidés par l'encadrant.

a) Le questionnaire d'observation

Les deux stagiaires (binôme) ont été amenés à concevoir, administrer et analyser un questionnaire structuré, composé de 33 items, destiné à évaluer la conformité des pratiques pédagogiques observées avec les principes de l'approche par compétences (APC). Les questions portaient sur l'ensemble du dispositif didactique (objectifs, tâches, consignes, évaluation, implication des élèves, climat de classe...). Ce questionnaire avait pour visée formative d'éveiller un regard critique sur les écarts entre prescriptions curriculaires et réalité du terrain. Chaque item, au-delà de sa valeur quantitative, a donné lieu à une analyse interprétative nourrie par les lectures scientifiques, et a été intégré au cœur du mémoire comme point d'appui réflexif.

b) La captation vidéo de séances de classe

Les deux stagiaires ont été encouragés à filmer certaines séances d'enseignement observées ou conduites pendant leur stage. Ces enregistrements visaient à documenter les pratiques en situation réelle, et ont permis une entrée directe dans l'analyse fine de l'agir professionnel. Les vidéos ont été visionnées en présence de l'encadrant, dans une logique de décentration et d'explicitation des gestes pédagogiques.

Ce matériau a été mobilisé dans le cadre du mémoire pour illustrer certains constats, mais surtout pour générer un retour réflexif sur les pratiques observées (qu'elles soient celles de l'enseignant d'application ou du stagiaire lui-même).

c) L'élaboration de synopsis

À partir des vidéos et des séances de stage, les stagiaires ont construit un synopsis : une forme de récit analytique structuré, mettant en lumière les éléments saillants de la situation pédagogique (enjeux, problèmes, réactions, tensions). Cette étape a facilité le passage du vécu à l'analyse, et a permis d'articuler expérience, cadre théorique et hypothèses d'action dans le corps du mémoire.

d) Les entretiens d'explicitation avec l'encadrant

Tout au long du processus, des entretiens réguliers ont été menés entre les stagiaires et leur encadrant (nous-même), selon une méthodologie inspirée de l'entretien d'explicitation (Vermersch). Ces entretiens avaient pour finalité d'aider les étudiants à verbaliser leur cheminement professionnel, à justifier leurs choix de problématique et à mettre à jour leurs représentations implicites du métier.

Ils ont également constitué des moments-clés pour guider l'écriture du mémoire, en veillant à l'ancrage de la problématique dans une situation vécue, à la cohérence de l'analyse, et à l'appropriation progressive d'une posture réflexive outillée.

e) Intégration dans le mémoire et appropriation identitaire

L'ensemble de ces démarches méthodologiques a été pensé non comme une juxtaposition d'outils, mais comme un dispositif intégré de professionnalisation. Chaque stagiaire a été amené à :

- Transformer une situation de stage en problème de recherche professionnelle ;
- Interroger cette situation à l'aide de données empiriques (questionnaire, vidéo, entretien) ;
- Mobiliser les apports théoriques pour problématiser, analyser et proposer des pistes d'amélioration ;
- Produire un mémoire dans lequel l'écriture devient acte de formation, réflexion sur soi et sur le métier, et début d'une identité professionnelle consciente et assumée.

Ce protocole a donc permis de faire du mémoire un véritable instrument d'entrée dans le métier, non pas comme bilan académique, mais comme média de transformation réflexive, au service d'une professionnalisation authentique et durable.

Questionnaire dans le cadre du mémoire professionnel

Dans la continuité de notre accompagnement expérimental, nous avons conçu le mémoire de fin d'études non comme une simple formalité académique, mais comme un outil structurant de développement professionnel, au cœur duquel se trouve l'analyse réflexive. Le questionnaire présenté dans cette section s'inscrit pleinement dans cette logique : il a été conçu, administré et exploité par les stagiaires eux-mêmes, en tant qu'outil d'investigation du réel, intégré à leur mémoire.

L'objectif n'était pas uniquement de recueillir des données sur les pratiques pédagogiques observées dans les classes du cycle moyen, mais surtout de permettre aux stagiaires de s'initier à une posture d'enquêteur-réflexif. Par ce biais, ils ont pu confronter leurs représentations à la réalité du terrain, problématiser les tensions observées et nourrir leur analyse critique à partir d'un corpus qu'ils avaient eux-mêmes produit.

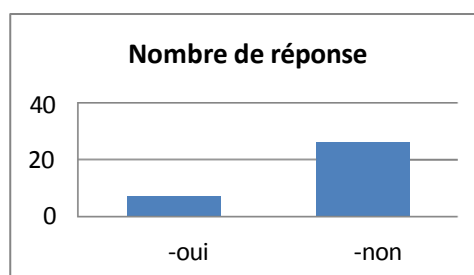
Ce questionnaire devient ainsi un instrument de construction identitaire : il donne forme à une pensée professionnelle en émergence, en articulant observations empiriques, retour sur expérience, et mobilisation de cadres théoriques. Encadrés dans cette démarche, les étudiants ont été guidés pour faire de leurs écrits un espace de sens, où l'acte d'écrire devient acte de formation, où le doute devient moteur d'apprentissage, et où l'analyse des écarts devient un levier de transformation.

L'exploitation rigoureuse des résultats de ce questionnaire – à travers des graphiques, des commentaires analytiques, et des recommandations – traduit l'entrée progressive des stagiaires dans une culture professionnelle fondée sur la réflexivité, la rigueur méthodologique et l'engagement éthique vis-à-vis du métier d'enseignant.

Questionnaire et son utilité à ce stage de l'expérimentation :

Question N°1 : la situation d'enseignement apprentissage permet d'évaluer les acquis qui ont été effectivement acquis préalablement par les élèves.

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
-oui	07	21.21%
-non	26	78.78%



Graphique partie expérimentale 1 : La situation d'enseignement apprentissage observée permet d'évaluer les acquis qui ont été effectivement acquis préalablement par les élèves.

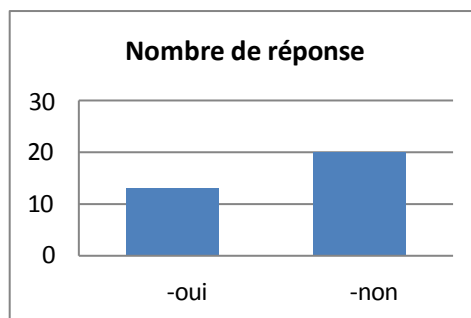
Commentaire :

Une majorité significative des répondants (78,78 %) estime que la situation d'enseignement-apprentissage observée ne permet pas de vérifier si les acquis antérieurs ont été effectivement consolidés chez les élèves. Ce résultat met en lumière une faiblesse structurelle dans la conception pédagogique de la séance, laquelle semble ignorer les exigences de l'évaluation diagnostique, pourtant essentielle dans une approche formative des apprentissages.

Question N°2 : la situation d'enseignement apprentissage est une situation d'intégration.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	13	39.39%

-non	20	60.60%
-------------	----	--------

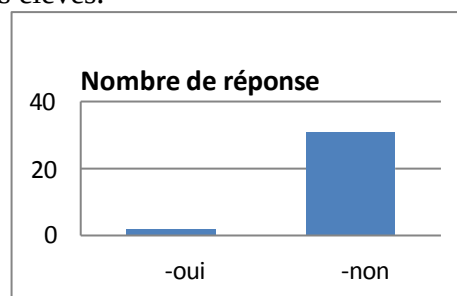


Graphique partie expérimentale 2 : la situation d'enseignement apprentissage observée est une situation d'intégration.

Commentaire : Selon 60,60 % des stagiaires interrogés, la séance observée ne correspond pas à une situation d'intégration au sens de l'approche par compétences. Ce constat suggère une dissociation persistante entre l'intention pédagogique affichée et la mise en œuvre effective d'activités complexes permettant la mobilisation et la combinaison de ressources cognitives dans une visée de transfert.

Question N°3 : la situation est significative pour les élèves.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	02	06.06%
-non	31	93.93%

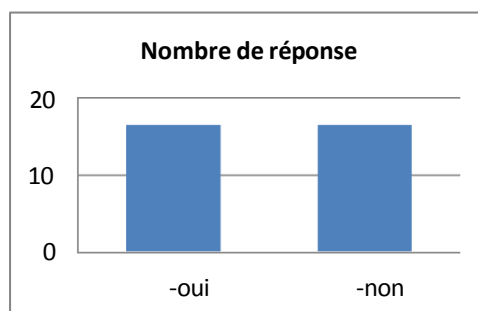


Graphique partie expérimentale 3 : La situation d'enseignement apprentissage observée est significative pour les élèves.

Commentaire : Une écrasante majorité des stagiaires (93,93 %) considère que la situation observée n'est pas perçue comme significative par les élèves. Ce résultat alerte sur le décalage entre le contenu proposé et les intérêts ou représentations des apprenants, compromettant ainsi l'engagement cognitif attendu. L'utilité perçue semble circonscrite à un petit nombre d'élèves performants, remettant en question l'universalité de l'accès au sens pédagogique.

Question N°4 : la situation d'enseignement apprentissage observée contient des constituants d'une situation d'évaluation (contexte, support, tâche/consigne).

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	17	51.51%
-non	16	48.48%

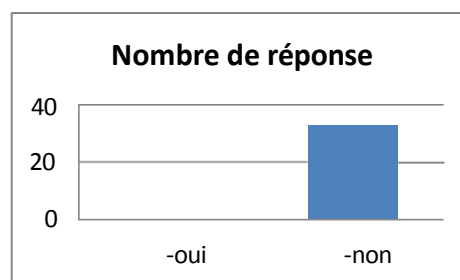


Graphique partie expérimentale 4 : la situation d'enseignement apprentissage observée contient des constituants d'une situation d'évaluation

Commentaire : Les réponses sont ici partagées : 51,51 % des stagiaires identifient la présence des éléments constitutifs d'une situation d'évaluation (contexte, support, tâche), tandis que 48,48 % les jugent absents ou insuffisants. Cette répartition traduit une certaine hétérogénéité dans la capacité des enseignants observés à formaliser une tâche d'évaluation structurée. Elle interroge également la formation des stagiaires à la lecture critique des pratiques évaluatives.

Question N°5 : la situation offre au moins trois occasions indépendantes de vérifier chaque critère.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	00	00%
-non	33	100%

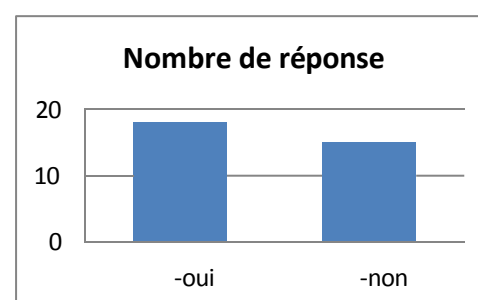


Graphique partie expérimentale 5 : la situation d'enseignement apprentissage observée offre au moins trois occasions indépendantes de vérifier chaque critère.

Commentaire : L'unanimité des réponses négatives (100 %) met en évidence une carence majeure dans la structuration pédagogique des séances observées. L'absence de répétition et de variation des situations évaluatives ne permet pas une vérification fiable et diversifiée des critères d'acquisition, ce qui va à l'encontre des principes fondamentaux de l'évaluation formative. Ce déficit d'opportunités d'apprentissage rend difficile l'installation progressive et durable des compétences visées.

Question N°6 : la consigne est claire.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	18	54.54%
-non	15	45.45%

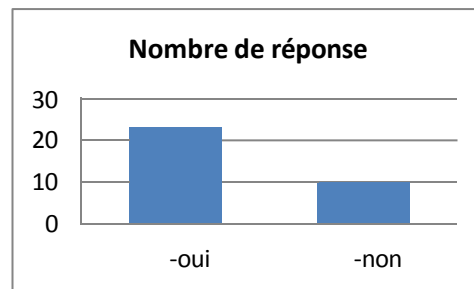


Graphique partie expérimentale 6 : La consigne est claire.

Commentaire : Plus de la moitié des stagiaires (54,54 %) considèrent que la consigne formulée par l'enseignant était claire. Ce résultat souligne une relative efficacité communicationnelle. Toutefois, cette clarté apparente n'est pas nécessairement garante d'un apprentissage significatif, surtout si elle ne s'inscrit pas dans une démarche didactique cohérente avec les objectifs d'intégration ou de mobilisation des compétences.

Question N°7 : le travail attendu de l'élève est clair.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	23	81.81%
-non	10	30.30%

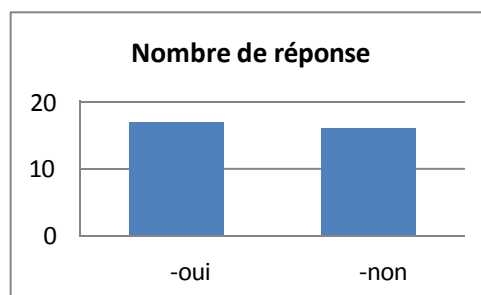


Graphique partie expérimentale 7 : le travail attendu de l'élève est clair.

Commentaire : Une majorité de 81,81 % des stagiaires affirme que le travail demandé était clair pour les élèves. Toutefois, cette perception mérite d'être nuancée : une consigne peut être formellement explicite tout en restant détachée d'une logique d'intégration. En effet, si la situation pédagogique ne permet pas de mobiliser des acquis antérieurs ou de s'inscrire dans une progression de compétences, la tâche, bien que compréhensible, demeure déconnectée d'un apprentissage durable ou transférable.

Questionn N°8 : la situation est réalisable dans le temps qui lui imparti.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	17	51.51%
-non	16	48.48%



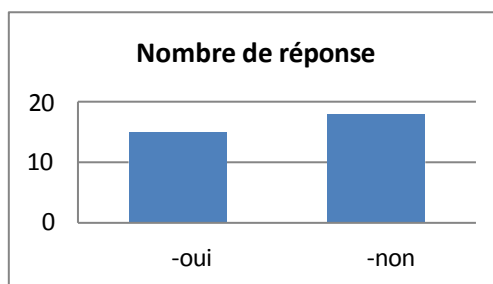
Graphique partie expérimentale 8 : la situation est réalisable dans le temps qui lui imparti.

Commentaire ; Les avis sont partagés : 51,51 % des stagiaires estiment que la situation était réalisable dans le temps imparti. Cette donnée révèle une tension entre la gestion temporelle de la séance et la profondeur des apprentissages visés. Il semble que l'enjeu temporel soit souvent réduit à une question de « terminaison de l'activité », sans réelle prise en compte de la nature des apprentissages, de leur complexité ou de leur continuité avec les séquences précédentes et suivantes.

Question N°9 : l'enseignant s'assure-t-il si les élèves suivent et acquièrent les savoirs nécessaires à la poursuite de la séquence ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
---------	--------	-------------

	de réponse	
-oui	15	45.45%
-non	18	54.54%

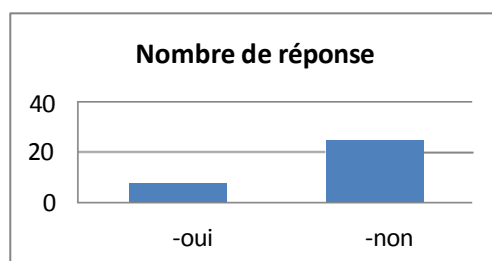


Graphique partie expérimentale 9 : l'enseignant s'assure-t-il si les élèves suivent et acquièrent les savoirs nécessaires à la poursuite de la séquence ?

Commentaire : Un peu plus de la moitié des stagiaires (54,54 %) jugent que l'enseignant ne vérifie pas l'acquisition effective des savoirs préalables à la poursuite de la séquence. Ce déficit de régulation pédagogique indique un manque d'évaluation en cours d'apprentissage, pourtant indispensable pour ajuster l'enseignement aux besoins réels des apprenants. Il apparaît ainsi que la consigne, même claire, n'est pas systématiquement suivie d'un retour formatif sur la qualité des réponses ou sur le degré de compréhension, limitant fortement la portée formative de l'activité.

Question N°10 : l'enseignant leur propose une tâche complexe et individuelle qui leur permettrait de faire la synthèse des acquisitions.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	08	24.24%
-non	25	75.75%

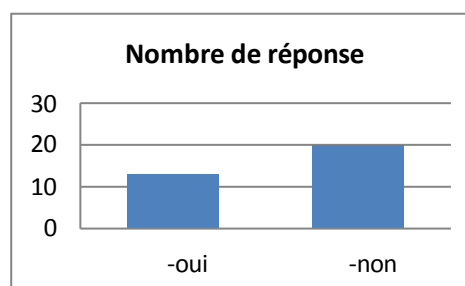


Graphique partie expérimentale 10 : l'enseignant leur propose une tâche complexe et individuelle qui leur permettrait de faire la synthèse des acquisitions.

Commentaire : La majorité des stagiaires (75,75 %) affirme que l'enseignant n'a pas proposé de tâche complexe et individuelle permettant aux élèves de synthétiser leurs apprentissages. Ce constat met en évidence une lacune majeure dans la mise en œuvre de l'approche par compétences, où l'élève devrait être acteur de ses apprentissages par des tâches mobilisatrices. L'absence de telles tâches révèle une conception encore transmissive de l'enseignement, centrée sur la restitution de savoirs plutôt que sur leur réinvestissement critique et personnel.

Question N°11 : les élèves s'impliquent-ils dans les tâches, ils apportent leur contribution personnelle aux activités de la classe ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	13	39.39%
-non	20	60.60%



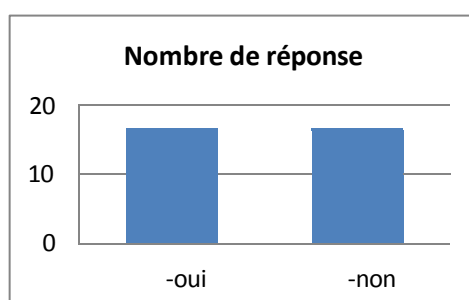
Graphique partie expérimentale 11 : les élèves s'impliquent-ils dans les tâches, ils apportent

leur contribution personnelle aux activités de la classe ?

Commentaire : 60,60 % des stagiaires estiment que les élèves ne s'impliquent pas activement dans les tâches, ni n'y apportent une contribution personnelle. Cette observation souligne une faible appropriation des activités d'apprentissage par les apprenants, possiblement due à des consignes peu ouvertes, ne favorisant ni l'autonomie ni l'expression individuelle. L'enseignement semble encore s'inscrire dans une logique d'exécution mécanique plutôt que de participation cognitive, condition pourtant essentielle à la construction de compétences transférables.

Question N°12 : l'enseignant leur demande-t-il de collecter des articles découpés dans les

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	16	48.48%
-non	17	51.51%

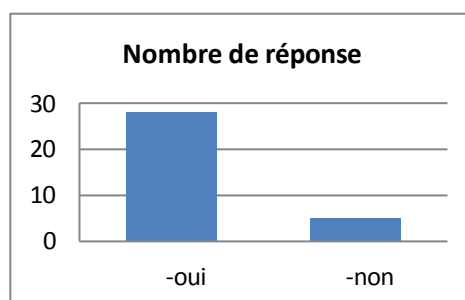


Graphique partie expérimentale 12 :

Commentaire : Plus de la moitié des stagiaires (51,51 %) indiquent que les enseignants ne mobilisent pas de documents authentiques en lien avec la thématique abordée. Lorsque ceux-ci sont utilisés, ils relèvent davantage d'une démarche ponctuelle, liée à des projets extrascolaires (exposés, recherches Internet), que d'une intégration progressive dans les pratiques de classe. Cela interroge le degré de contextualisation des apprentissages et la capacité des élèves à établir des liens avec le monde réel.

Question N°13 : les consignes sont-elles orientées vers des tâches fines et précises, plutôt que vers des tâches complexes ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	28	84.84%
-non	05	15.15%



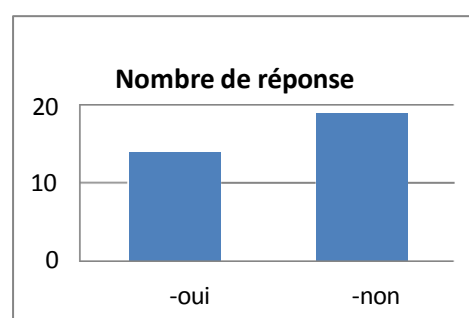
Graphique partie expérimentale 13 : les consignes sont-elles orientées vers des tâches

finies et précises, plutôt que vers des tâches complexes ?

Commentaire : 84,84 % des stagiaires relèvent que les consignes données privilégient des tâches fines, précises et fragmentées au détriment de tâches complexes. Ce résultat révèle une orientation pédagogique centrée sur le cloisonnement des savoirs et des activités, empêchant ainsi l'élève de mobiliser l'ensemble de ses ressources dans une perspective intégrative. Il s'agit là d'un indice fort du manque de mise en œuvre d'une pédagogie de projet ou de résolution de problèmes, pourtant recommandée dans l'approche par compétences.

Question N°14 : le maitre d'application adapte-t-il sa méthode d'enseignement aux capacités de ses élèves selon le niveau ou en allant de plus simple au plus complexe ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	14	42.42%
-non	19	57.57%

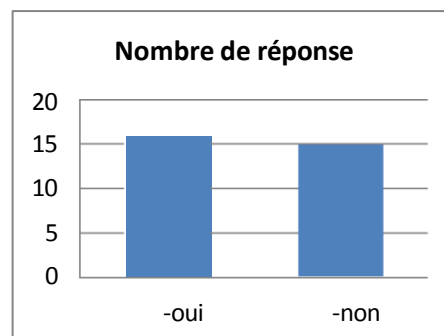


Graphique partie expérimentale 14 : le maitre d'application adapte-t-il sa méthode d'enseignement aux capacités de ses élèves selon le niveau ou en allant de plus simple au plus complexe ?

Commentaire : 57,57 % des répondants constatent que l'enseignant ne différencie pas suffisamment son enseignement selon les niveaux des élèves, ni ne procède par complexification progressive. Cela suggère une planification peu flexible, déconnectée des besoins réels et des rythmes d'apprentissage hétérogènes. Un tel constat interroge la capacité de l'enseignant à mettre en œuvre une pédagogie différenciée, pilier central d'un enseignement équitable et inclusif.

Question N°15 : les activités de récitation de règles et de cours ne sont plus d'actualité dans la classe.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	16	48.48%
-non	15	

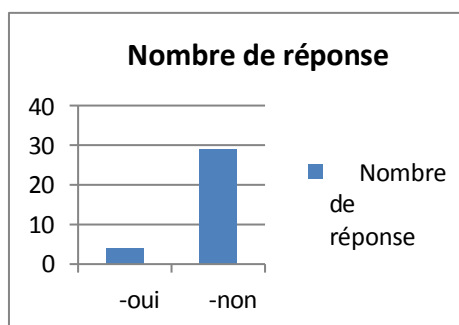


Graphique partie expérimentale 15 : les activités de récitation de règles et de cours ne sont plus d'actualité dans la classe.

Commentaire : Les réponses sont quasi équitablement réparties, traduisant une cohabitation persistante entre des pratiques traditionnelles (récitation, mémorisation) et des tentatives d'innovation pédagogique. Ce flou révèle que l'enseignant n'est pas encore pleinement engagé dans une logique d'enseignement-apprentissage fondée sur l'action, la compréhension et la construction du savoir par l'élève. Cette coexistence traduit également un manque de clarté dans les objectifs de formation et une transition inaboutie vers l'approche par compétences.

Question N°16 : l'enseignant pose-il aux élèves les questions du genre : que fais-tu ? par quoi vas-tu commencé ? comment vas-tu continuer ? quelles difficultés as-tu rencontré ? qu'as-tu appris à travers cette activité ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	04	
-non	29	

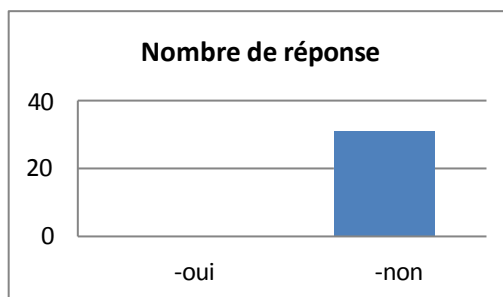


Graphique partie expérimentale 16 : l'enseignant pose-il aux élèves les questions ?

Commentaire : 88 % des stagiaires indiquent que l'enseignant ne pose pas de questions métacognitives telles que : « Que fais-tu ? », « Qu'as-tu appris ? ». Ce déficit d'interrogation réflexive limite fortement le développement de la conscience des processus d'apprentissage chez l'élève. Or, l'un des enjeux fondamentaux de l'approche par compétences est d'amener l'apprenant à réguler ses actions et à identifier les savoirs qu'il mobilise. L'absence de ce type de questionnement montre un enseignement davantage orienté vers la tâche que vers le sens de l'apprentissage.

Question N°17 : les objectifs du cours sont clairement énoncés.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	00	00%
-non	31	93,93%

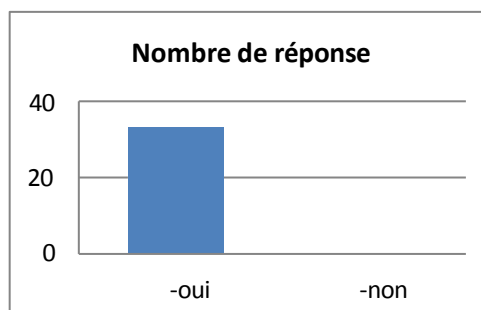


Graphique partie expérimentale 17 : les objectifs du cours sont clairement énoncés.

Commentaire : La quasi-totalité des stagiaires (93,93 %) affirment que les objectifs du cours ne sont pas énoncés clairement. Ce manque de transparence didactique prive l'élève d'une vision d'ensemble du cheminement attendu et rend difficile toute forme d'auto-évaluation ou de projection dans les apprentissages. En formation initiale, il est fondamental d'enseigner à faire apparaître les finalités pédagogiques, tant pour les élèves que pour les futurs enseignants en observation, dans une visée de clarté cognitive et d'alignement pédagogique.

Question N°18 : le contenu de cours est bien structuré.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	33	100%
-non	00	00%

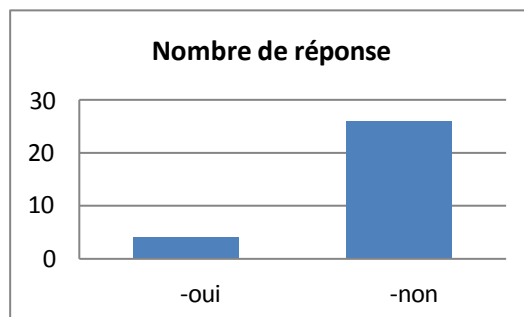


Graphique partie expérimentale 18 : le contenu de cours est bien structuré.

Commentaire : L'unanimité des réponses positives révèle que les enseignants accordent une attention particulière à l'organisation formelle de leur cours. Cette structuration témoigne d'une volonté de progression logique dans le traitement du contenu disciplinaire. Toutefois, cette focalisation sur la structuration peut masquer une conception traditionnelle de l'enseignement, centrée davantage sur la transmission des savoirs que sur leur mise en œuvre dans des situations significatives. Le défi réside dès lors dans l'articulation entre structure du cours et intention pédagogique tournée vers la construction de compétences.

Question N°19 : le cours est utile pour l'ensemble de la formation.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	04	12,12%
-non	26	78,78%

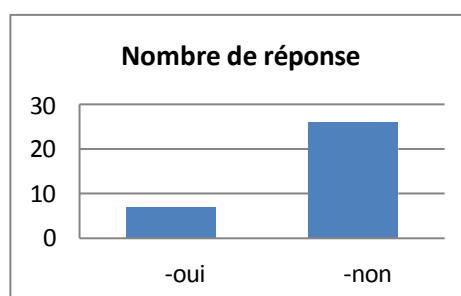


Graphique partie expérimentale 19 : le cours est utile pour l'ensemble de la formation.

Commentaire : La perception majoritairement négative quant à l'utilité globale du cours suggère une déconnexion entre les contenus abordés et les finalités de la formation. Ce constat soulève la question de la cohérence curriculaire : si le cours ne s'intègre pas dans une logique d'ensemble articulant compétences transversales et disciplinaires, il devient difficile pour les apprenants d'en percevoir le sens. Cela témoigne d'une faiblesse de la vision systémique du parcours de formation chez les enseignants, qui tendent à considérer leur cours comme un bloc isolé, plutôt qu'un élément au service d'un projet global d'apprentissage professionnel.

Question N°20 : les travaux personnels contrôlés proposés sont utiles et motivants.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	07	21,21%
-non	26	78,78%



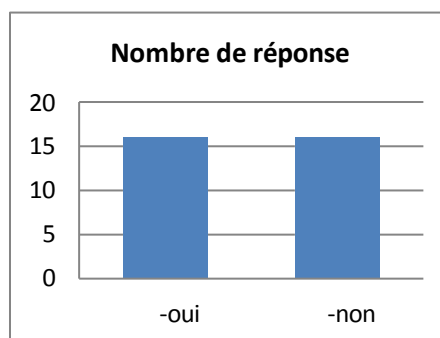
Graphique partie expérimentale 20 : les travaux personnels contrôlés proposés sont utiles et motivants.

Commentaire : Une majorité significative d'apprenants perçoivent les travaux personnels comme peu utiles et peu motivants. Ce résultat révèle un déficit de sens attribué à ces tâches, souvent perçues comme des contraintes scolaires plutôt que comme des leviers d'apprentissage. D'un point de vue didactique, cette situation reflète un manque de contextualisation et d'individualisation des activités proposées, pourtant nécessaires à l'engagement cognitif. Pour que ces travaux deviennent de véritables outils de

développement des compétences, ils doivent être pensés comme des situations-problèmes intégrées au parcours formatif, favorisant la mobilisation de ressources.

Question N°21 : le nombre de séance d’enseignement est suffisant pour atteindre les objectifs du cours.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	16	48,48%
-non	16	48,48%

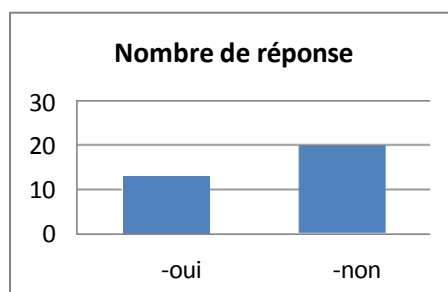


Graphique partie expérimentale 21 : le nombre de séance d’enseignement est suffisant pour atteindre les objectifs du cours.

Commentaire : La répartition équilibrée des réponses illustre une perception divergente du temps alloué à l’enseignement. Cette division peut s’expliquer par la conception implicite des objectifs de cours. Si ceux-ci restent centrés sur la transmission de connaissances, quelques séances peuvent suffire ; en revanche, si l’objectif est la construction progressive de compétences transférables, le temps doit être pensé non en quantité, mais en qualité d’accompagnement pédagogique. Cela met en lumière l’importance d’une planification didactique intégrant des phases de réinvestissement, d’évaluation formative et de différenciation.

Question N°22 : l’ensemble du travail demandé est adapté aux objectifs du cours démarches pédagogiques.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	13	39,39%
-non	20	60,60%



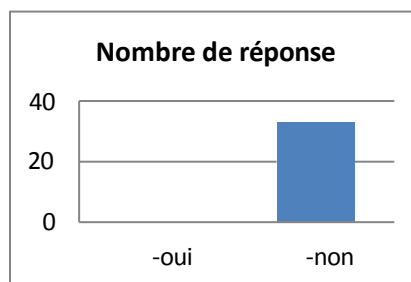
Graphique partie expérimentale 22 : l’ensemble du travail demandé est adapté aux objectifs du cours démarches pédagogiques.

Commentaire : Les résultats indiquent un manque de cohérence entre les activités proposées et les finalités pédagogiques poursuivies. Ce constat interroge la capacité des enseignants à articuler les démarches actives (notamment l’APC) aux contenus enseignés.

En effet, pour construire des compétences, les situations d'apprentissage doivent être alignées sur des objectifs clairs, contextualisés et différenciés. Cette absence d'alignement pédagogique limite la portée formative des dispositifs mis en œuvre et renforce l'image d'un enseignement centré sur les contenus au détriment du développement des savoir-faire professionnels.

Question N°23 : chaque séance de cours est articulée avec la précédente.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	00	00%
-non	33	100%

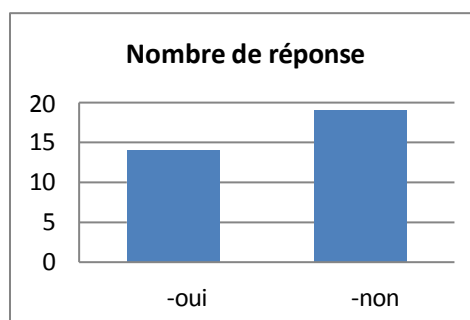


Graphique partie expérimentale 23 : chaque séance de cours est articulée avec la précédente.

Commentaire : Ce résultat unanimement négatif constitue un indicateur fort d'un enseignement en rupture de continuité. L'absence d'articulation entre les séances empêche la construction progressive des apprentissages, nuisant à l'ancrage cognitif des connaissances. Sur le plan didactique, cela signale une faiblesse dans la logique de progression spiralaire préconisée par les référentiels modernes. Il devient alors difficile pour les élèves de comprendre l'utilité de ce qu'ils font et de relier les savoirs acquis à ceux en construction, ce qui nuit à l'efficacité pédagogique globale.

Question N°24 : les méthodes d'enseignement employées (travaux pratiques, cours magistraux, travaux de groupes, travaux personnels,) permettre une appropriation des connaissances.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	14	42,42%
non	19	57,57%



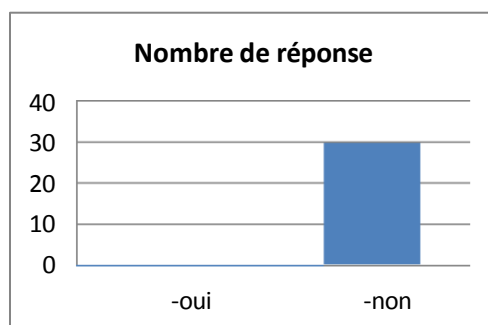
Graphique partie expérimentale 24 : les méthodes d'enseignement employées permettre une appropriation des connaissances.

Commentaire :

La majorité des stagiaires estiment que les méthodes utilisées ne favorisent pas suffisamment l'appropriation des savoirs. Cela traduit un enseignement encore majoritairement transmissif, peu tourné vers des pratiques actives ou inductives. Pourtant, dans une approche par compétences, l'appropriation suppose un engagement actif de l'élève à travers des démarches d'investigation, de production, ou de résolution de problèmes. Le recours à une variété de dispositifs pédagogiques, incluant notamment le travail en groupe, l'analyse réflexive ou la différenciation, reste donc une nécessité pour rendre les apprentissages plus significatifs et durables.

Question N°25 : la participation des étudiants est sollicitée et encouragée.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	03	09,09%
-non	30	90,90%

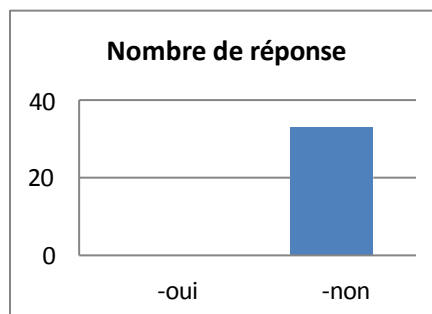


Graphique partie expérimentale 25 : la participation des étudiants est sollicitée et encouragée.

Commentaire : Un taux très faible de réponses positives indique une réalité pédagogique préoccupante : l'élève reste encore largement passif dans le dispositif d'apprentissage. Ce manque de participation trahit l'absence de dispositifs favorisant la parole de l'élève, la négociation du sens ou encore la co-construction du savoir. Pourtant, la pédagogie de l'engagement, au cœur de l'APC, exige une posture active et réflexive de l'élève. Ce résultat révèle un déficit dans la conception de l'élève comme sujet de son apprentissage, limitant ainsi l'acquisition des compétences clés comme l'autonomie, la pensée critique ou la capacité à collaborer.

Question N°26 : les modalités d'évaluation des acquis ont été clairement définies.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	00	00%
-non	33	100%



Graphique partie expérimentale 26 : les modalités d'évaluation des acquis ont été clairement définies.

Commentaire : L'ensemble des répondants (100 %) indique que les modalités d'évaluation ne sont pas clairement définies. Cette absence de clarification concerne notamment

l'évaluation des compétences transversales et terminales, qui devraient pourtant être au cœur d'une approche par compétences. En effet, l'évaluation semble se limiter aux devoirs surveillés et aux compositions classiques, sans outils ni critères permettant de mesurer la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des situations complexes. Il en découle une disjonction entre les intentions pédagogiques affichées et les pratiques évaluatives effectives.

Question N°27 : aux critères :

L'enseignant définit clairement les concepts employés.

L'enseignant utilise des exemples pertinents.

L'enseignant formule des consignes de façon claire.

L'enseignant est disponible pour répondre aux questions des élèves.

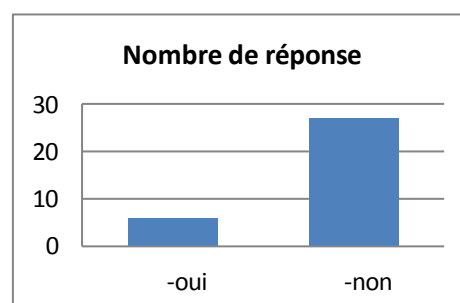
Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui		
-non		

Commentaire :

Les résultats recueillis révèlent une faiblesse notable sur plusieurs aspects fondamentaux de la posture pédagogique. D'une part, de nombreux enseignants n'explicitent pas clairement les concepts mobilisés, ce qui rend difficile leur appropriation par les élèves. D'autre part, bien que certains formulent des consignes compréhensibles, celles-ci relèvent le plus souvent d'un registre opératoire et mécanique (lire, souligner, répondre) au détriment d'un guidage réflexif vers la résolution de problèmes. La disponibilité de l'enseignant pour interagir avec les élèves est également insuffisante : il n'y a que peu d'espace pour les échanges formatifs, et les pratiques restent largement descendantes. Cela témoigne d'un rapport au savoir figé et peu interactif, peu propice à une pédagogie de la construction de sens.

Question N°28 : l'atmosphère de travail en classe est propice à l'apprentissage.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	06	18,18%
-non	27	81,81%

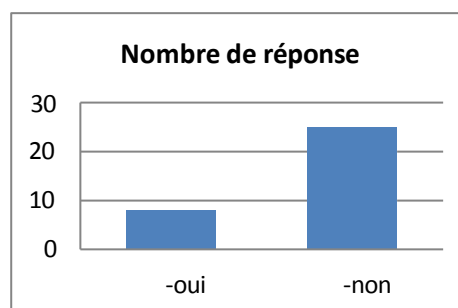


Graphique partie expérimentale 27 : l'atmosphère de travail en classe est propice à l'apprentissage.

Commentaire : 81,81 % des stagiaires estiment que le climat de classe ne favorise pas les apprentissages. Ce chiffre alarme quant à la qualité de la relation pédagogique instaurée et aux conditions psychosociales d'apprentissage. L'ambiance semble peu sécurisante ou stimulante, ce qui affecte directement l'engagement cognitif et émotionnel des élèves. Or, la pédagogie moderne, en particulier dans le cadre de l'approche par compétences, repose sur un climat bienveillant, porteur et inclusif. L'absence d'un tel environnement est symptomatique de pratiques pédagogiques traditionnelles axées sur la transmission plutôt que sur la co-construction des savoirs.

Question N°29 : le temps de travail de chaque séance est utilisé au mieux.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	08	24,24%
-non	25	75,75%



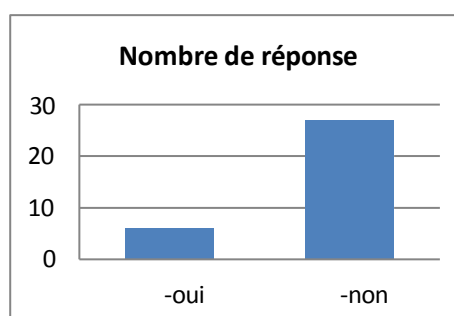
Graphique partie expérimentale 28 : le temps de travail de chaque séance est utilisé au

mieux.

Commentaire : Une majorité significative (75,75 %) considère que le temps de la séance n'est pas optimisé. Cela suggère une planification peu rigoureuse ou un usage inadapté du temps d'enseignement. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées : surcharge de contenus, manque d'anticipation didactique, absence d'objectifs opérationnels clairs, ou encore gestion de classe inefficace. Ce constat alimente l'idée que l'enseignant agit davantage sous la pression de l'avancement du programme que dans une logique de progression des compétences, ce qui nuit à la qualité de l'apprentissage.

Question N°30 : l'approche par les compétences est-elle utilisée en classe ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	06	18,18%
-non	27	81,81%

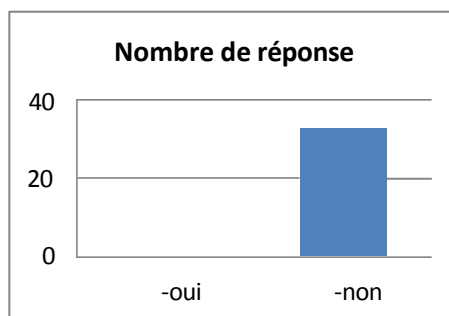


Graphique partie expérimentale 29 : l'approche par les compétences est-elle utilisée en classe ?

Commentaire : L'approche par compétences, pourtant inscrite dans les textes officiels, reste largement théorique dans les pratiques observées. 81,81 % des stagiaires affirment qu'elle n'est pas mise en œuvre en classe. Ce décalage interroge fortement la formation initiale des enseignants, ainsi que l'accompagnement pédagogique sur le terrain. L'absence de mise en situation-problème, de tâches complexes, de mobilisation de ressources et d'évaluation intégrative confirme que l'enseignement reste centré sur les contenus disciplinaires et non sur le développement de capacités transférables.

Question N°31 : l'enseignant commence-t-il son cours avec une situation-problème ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	00	00%
-non	33	100%



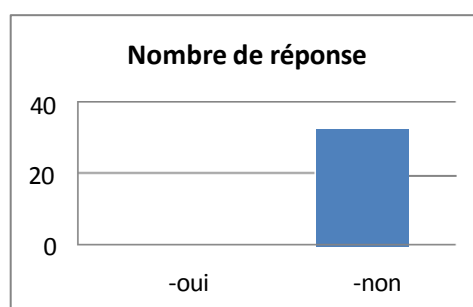
Graphique partie expérimentale 30 : l'enseignant commence-t-il son cours avec une situation-problème ?

Commentaire : Aucun des enseignants observés ne débute son cours par une situation-problème. Ce constat illustre une rupture claire avec les fondements de l'approche par compétences, qui s'appuie précisément sur des scénarios authentiques et déclencheurs de réflexion. L'absence de mise en contexte limite la capacité des élèves à comprendre les enjeux d'apprentissage et à construire du sens. La leçon devient ainsi un espace de récitation plutôt que de problématisation, réduisant considérablement les effets formatifs du cours.

Question N°32 : l'enseignant aide-t-il les élèves à construire leurs propres compétences ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	00	00%

-non	33	100%
------	----	------

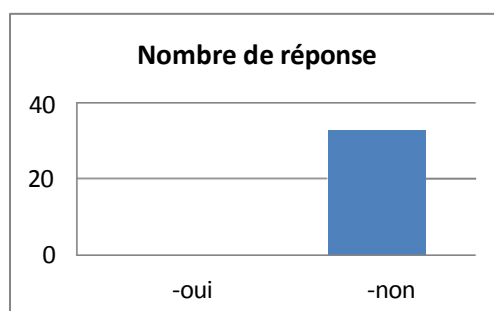


Graphique partie expérimentale 31 : l'enseignant aide-t-il les élèves à construire leurs propres compétences ?

Commentaire : Tous les stagiaires (100 %) s'accordent à dire que les enseignants ne guident pas les élèves vers la construction de leurs compétences. Cette lacune met en évidence une pédagogie encore centrée sur l'enseignant, dans une logique transmissive. Le rôle de médiateur, essentiel à la construction de compétences durables, est donc négligé. Cela pose également la question des représentations de l'enseignement : dispenser un contenu ou accompagner un parcours d'apprentissage ? La réponse reste majoritairement orientée vers la première option.

Question N°33 : l'enseignant évalue –t-il les compétences ou les connaissances ?

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
-oui	00	00%
-non	33	33%



Graphique partie expérimentale 32 : l'enseignant évalue t-il les compétences ou les connaissances ?

Commentaire : L'unanimité des réponses en faveur de l'évaluation des connaissances confirme que l'enseignant, dans la majorité des cas, ne prend pas en compte les principes de l'évaluation par compétences. L'évaluation demeure sommative, centrée sur des réponses attendues et des contenus récités, sans prise en compte des démarches de résolution, d'argumentation, de créativité ou de transfert. Cette pratique révèle une incohérence structurelle entre les objectifs pédagogiques affichés par les réformes et les modalités réelles d'évaluation.

Analyse et interprétation des données issues du questionnaire

Les résultats du questionnaire administré aux 33 stagiaires ayant observé des classes du cycle moyen révèlent un écart structurel profond entre les finalités éducatives de l'approche par compétences (APC) et les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre dans les classes algériennes. Ce décalage ne relève pas de simples ajustements techniques, mais pointe vers un dysfonctionnement systémique dans la formation initiale et l'accompagnement professionnel des enseignants en devenir.

D'un point de vue quantitatif, les données sont sans appel : sur les 33 items du questionnaire, 25 reçoivent une majorité de réponses négatives, et plusieurs d'entre eux affichent des taux d'adhésion nuls (0 %). Ce déséquilibre statistique révèle une crise silencieuse de mise en œuvre : l'APC, bien que centrale dans les réformes curriculaires postérieures à 2003, reste largement ignorée ou méconnue dans les gestes professionnels quotidiens des enseignants du terrain.

Plus spécifiquement, la question de l'évaluation cristallise les carences : les objectifs pédagogiques ne sont pas clairement énoncés (Q17), les modalités d'évaluation sont absentes ou mal définies (Q26), et la confusion entre évaluation des connaissances et des compétences (Q33) traduit une vision réductrice de l'apprentissage, centrée sur l'accumulation de savoirs au détriment de leur mobilisation dans des situations complexes et contextualisées. L'absence totale de démarrage des séances par des situations-problèmes (Q31) confirme cette fracture entre prescription et pratique.

Du point de vue des démarches pédagogiques, la persistance d'un modèle transmissif — linéaire, descendante et peu interactive — est manifeste. Les enseignants peinent à adapter leurs pratiques aux niveaux réels des élèves (Q14), n'intègrent pas les principes de progressivité et d'articulation curriculaire (Q23), et proposent des activités peu porteuses de sens ou de transfert (Q10, Q11, Q20). L'autonomie, la créativité, et la réflexivité des apprenants ne sont pas mobilisées, ce qui empêche l'émergence d'une compétence véritablement construite et transférable.

L'analyse du climat pédagogique et des postures enseignantes renforce ce constat. Les enseignants interrogés apparaissent peu disponibles (Q27), peu attentifs à la construction du sens chez l'élève (Q16, Q32), et déconnectés de toute logique de co-construction du savoir. L'atmosphère de travail, jugée non propice dans 82 % des cas (Q28), et la sous-exploitation du temps pédagogique (Q29) dénotent une pédagogie contrainte, fragmentée, et tournée vers

une finalité bureaucratique : terminer le programme, plutôt que former un sujet capable d'apprendre par lui-même.

Un paradoxe néanmoins mérite attention : les contenus sont jugés bien structurés (Q18). Ce résultat témoigne de l'importance accordée à l'architecture formelle du cours, mais dans une logique verticale et disciplinaire, sans lien fonctionnel avec la compétence terminale visée (Q19, Q22). Autrement dit, il y a planification, mais sans projet pédagogique global ni vision intégrée du développement des apprentissages.

Ces données, au-delà de leur valeur descriptive, révèlent l'absence d'une culture professionnelle partagée autour de l'APC. Elles montrent aussi combien le stagiaire, s'il n'est pas accompagné dans une lecture critique de ces pratiques, risque à son tour de reproduire des logiques d'enseignement héritées, au lieu de se les réapproprier par une posture réflexive.

Recommandations issues de l'analyse

À la lumière de ces constats et fidèle à l'orientation de notre recherche : faire du mémoire/PFE un levier de professionnalisation plusieurs recommandations prioritaires s'imposent.

1. Repenser le mémoire/PFE comme outil structurant de la professionnalisation

Le mémoire doit cesser d'être perçu comme une exigence académique formelle. Il doit devenir un espace d'intelligibilité de la pratique, un support de distanciation critique et d'engagement professionnel. Pour cela :

- Il convient d'explicitier clairement aux stagiaires les enjeux identitaires du mémoire, en tant que miroir de leur cheminement professionnel.
- Il faut favoriser le choix de thématiques directement issues des tensions vécues sur le terrain, ouvrant à une démarche de recherche-action.
- L'accompagnement des formateurs doit être repensé dans une logique d'étayage réflexif, à la lumière des travaux d'Altet, de Schön et de Perrenoud.

2. Professionnaliser les fonctions de tutorat et d'encadrement

Les résultats du questionnaire montrent que l'accompagnement en stage reste le maillon faible de la formation. Il s'impose de :

- Former spécifiquement les tuteurs ENS et maîtres d'application à la didactique de l'analyse de pratique, à la posture d'écoute, et à l'évaluation formatrice.
- Instaurer des temps réguliers de concertation interinstitutionnelle pour harmoniser les attentes et partager les bonnes pratiques.
- Créer une communauté apprenante des formateurs, autour d'un référentiel commun de l'accompagnement professionnel.

3. Intégrer réellement l'APC dans les gestes professionnels

L'approche par compétences ne peut être réduite à une rhétorique institutionnelle. Elle doit être expérimentée, éprouvée et analysée dans le vécu du stagiaire. Cela suppose :

- D'intégrer à la formation initiale des séminaires de didactique de l'APC centrés sur la conception de situations-problèmes et de séquences intégrées.
- De proposer des ateliers d'analyse vidéo de pratiques pour outiller les futurs enseignants à reconnaître, ajuster et complexifier leurs interventions.
- De valoriser les projets pédagogiques issus du terrain comme base de scénarisation didactique et non comme simples exercices d'évaluation.

4. Refonder les logiques d'évaluation

L'évaluation reste ancrée dans des logiques sommatives et normatives. Pour opérer un réel virage :

- Il faut former les stagiaires à la construction de grilles critériées adossées aux compétences visées.
- Promouvoir des formes d'évaluation variées (auto-évaluation, évaluation par les pairs, portfolio) qui rendent l'élève acteur de son apprentissage.
- Instituer une évaluation formative du stage lui-même, co-construite entre stagiaire, tuteur et enseignant référent.

5. Faire émerger une culture de l'engagement professionnel

Enfin, aucune réforme ne peut réussir sans transformation des postures :

- Il faut dépasser la logique du « programme à finir » pour entrer dans celle du « sens à construire ».
- Créer des espaces de parole, de réflexivité partagée, et de mutualisation des expériences entre pairs.
- Valoriser les mémoires les plus pertinents en les intégrant à la formation des promotions suivantes comme leviers de transfert et de modélisation.

Conclusion partielle

En définitive, les résultats de cette enquête ne décrivent pas seulement des écarts. Ils invitent à repenser la formation comme un processus de transformation identitaire. Car c'est bien à travers le va-et-vient entre pratique, analyse réflexive et conceptualisation que la pensée professionnelle se constitue.

Le mémoire, en tant que dispositif médiateur, cristallise cette dialectique entre savoirs, expériences et devenir professionnel. Il n'est pas un aboutissement, mais un point d'inflexion dans la construction d'un métier pensé, vécu et interrogé.

Ainsi se forme la pensée du professionnel : dans le doute fécond, dans l'écriture signifiante, et dans la relation lucide à l'autre et à soi.

Ce protocole d'accompagnement expérimental, mis en œuvre dans le cadre du suivi de mémoires professionnels, dépasse le simple cadre d'une méthodologie universitaire : il constitue une expérience formatrice à part entière, pensée comme un levier de professionnalisation authentique. En articulant des outils d'enquête (questionnaires, vidéos, synopsis) à une démarche réflexive guidée, il a permis aux stagiaires de penser leur pratique autant que de la décrire, de mettre en tension les prescriptions institutionnelles avec la réalité du terrain, et surtout, de construire progressivement une identité professionnelle ancrée, critique et située.

Ainsi, loin de réduire le mémoire à un exercice académique normé, cette expérimentation montre qu'il peut devenir un espace d'élaboration de soi comme praticien, à condition d'être soutenu par un encadrement exigeant, bienveillant et outillé. Elle invite à reconsidérer le rôle du formateur dans l'enseignement supérieur, non comme dispensateur de normes, mais comme accompagnateur de pensée, catalyseur de professionnalité et garant d'une réflexivité habitée.

3. Limites de la recherche et perspectives

Comme toute démarche expérimentale inscrite dans un cadre de formation professionnelle, cette recherche comporte certaines limites qu'il convient de reconnaître avec lucidité. D'abord, le protocole d'accompagnement mis en œuvre s'est appuyé principalement sur un questionnaire auto-administré, sans pouvoir, dans le temps imparti, croiser systématiquement les données avec des entretiens approfondis, des analyses de productions écrites ou des observations de long terme. Cela restreint en partie l'accès à la complexité des représentations implicites et aux dynamiques évolutives des postures professionnelles.

Ensuite, le nombre limité de participants (33 stagiaires) et leur provenance issue d'un seul établissement (ENS) confèrent à l'étude un caractère exploratoire, sans prétention à la généralisation statistique. De plus, le niveau d'engagement réflexif des encadrants a été très variable, ce qui a pu influencer de manière différenciée la qualité du travail produit par les stagiaires.

Par ailleurs, le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le mémoire (charge horaire, contraintes de validation, hétérogénéité des pratiques d'accompagnement) n'a pas toujours permis de déployer pleinement le potentiel transformateur du dispositif. Certains stagiaires ont encore vécu le mémoire comme un exercice académique contraint, davantage que comme un levier de professionnalisation.

Enfin, la position du chercheur-formateur, à la fois concepteur du dispositif, encadrant et analyste, constitue un point de vigilance éthique. Si elle permet une immersion riche et une connaissance fine du terrain, elle induit également un risque de biais interprétatif que nous avons tenté de limiter par une posture réflexive constante et la triangulation des données.

Malgré ces limites, cette recherche ouvre des pistes solides pour repenser l'accompagnement au mémoire professionnel comme espace de développement identitaire, critique et éthique, à condition de mieux l'institutionnaliser, de former les encadrants à l'analyse de pratiques, et de renforcer les liens entre recherche et formation dans les parcours des futurs enseignants.

**"Le grave défaut est d'avoir des défauts et de ne pas s'efforcer de s'en corriger."
Confucius**

Conclusion générale

Cette recherche doctorale, inscrite dans une démarche critique et réflexive, examine minutieusement le processus de professionnalisation au sein de la formation initiale des futurs enseignants de français en Algérie, à travers l'analyse approfondie du dispositif central du stage pratique dans les Écoles normales supérieures (ENS). S'appuyant sur une méthodologie plurielle combinant approches historique, empirique et expérimentale, cette étude interroge les articulations possibles entre théorie, analyse réflexive des pratiques et construction identitaire professionnelle, dans un contexte marqué par d'importantes réformes éducatives.

La première partie de la recherche s'inscrit dans une perspective épistémologique et historique, convoquant les cadres conceptuels fondamentaux issus des théories de l'apprentissage (behaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme), de l'alternance intégrative, de l'analyse réflexive (modèles de Kolb, Schön, Jorro), ainsi que de la sociologie interactionniste et fonctionnaliste des professions enseignantes. Cette analyse permet de clarifier et de structurer le cadre conceptuel indispensable à la compréhension des dynamiques complexes et multidimensionnelles de la professionnalisation enseignante.

La deuxième partie relève d'une investigation empirique rigoureuse mobilisant une triangulation méthodologique composée de questionnaires, d'entretiens semi-directifs approfondis et d'observations directes de terrain, réalisées dans trois ENS algériennes (Alger, Oran, Constantine). L'exploration qualitative et quantitative des données recueillies a révélé des écarts notables entre les intentions institutionnelles et les pratiques réelles des acteurs, soulignant ainsi les paradoxes et les tensions inhérents à la mise en œuvre des dispositifs existants. Ces résultats mettent en évidence la nécessité urgente de réviser les dispositifs actuels pour mieux répondre aux besoins réels de professionnalisation.

La troisième partie, relevant d'une méthodologie expérimentale innovante, présente l'évaluation approfondie de trois dispositifs originaux élaborés et testés dans le cadre de cette recherche : AVSEAS (Analyse Vidéo des Situations d'Enseignement-Apprentissage en Stage), IFPME (Ingénierie de Formation et Professionnalisation des Métiers de l'Enseignement) et MORIP (Mémoire/Projet de Fin d'Étude). L'analyse réflexive

systematisée, l'intégration des savoirs théoriques et pratiques et la construction identitaire des stagiaires constituent les axes majeurs d'innovation de ces dispositifs. Les résultats expérimentaux confirment l'efficacité significative de ces approches pour instaurer durablement une posture réflexive et critique, tout en favorisant une réelle appropriation autonome des pratiques professionnelles par les futurs enseignants.

Cette thèse confirme avec force son hypothèse centrale selon laquelle une professionnalisation authentique nécessite la mise en place de dispositifs réflexifs structurés et systématisés au sein du stage pratique. Elle propose ainsi une reconfiguration substantielle du modèle actuel de formation initiale dans les ENS algériennes, en faisant de la réflexivité professionnelle, de l'alternance intégrative et de la construction identitaire les piliers fondamentaux d'un nouveau paradigme de professionnalisation.

« Le développement professionnel consiste en toute expérience naturelle d'apprentissage et activités planifiées dont l'intention est de faire bénéficier directement ou indirectement l'individu, le groupe ou l'école et qui contribue à la qualité de l'enseignement en classe. C'est le processus par lequel les enseignants, seuls ou avec d'autres, critiquent, renouvellent et étendent leur engagement [...] ; et par lequel ils acquièrent et développent leurs connaissances, compétences et attitudes essentielles pour bien penser, planifier et pratiquer [l'enseignement] avec des enfants, des jeunes ou des collègues [...] » (Day, 1999). Ainsi, l'étude souligne l'importance fondamentale de communautés professionnelles permettant à chaque enseignant de se « situer », de « prendre du recul » et de se « repositionner » via la réflexion collective, la collaboration et la confrontation constructive de points de vue sur les pratiques enseignantes.

L'apprentissage transformatif, tel que défini par Mezirow (2003, p. 2), « Comme l'apprentissage qui transforme les cadres de référence problématiques de manière à les rendre plus riches, plus denses, plus ouverts, plus réflexifs et donc supérieurs aux cadres initiaux », s'inscrit au cœur même de cette dynamique réflexive. Cette transformation permet d'élaborer de nouvelles convictions et points de vue aptes à orienter efficacement l'action pédagogique. Les cadres de référence transformés englobent les relations interpersonnelles, les orientations politiques, les préjugés culturels, les normes morales, les valeurs esthétiques et les paradigmes scientifiques, tous essentiels à la construction identitaire et à la professionnalisation de l'enseignant.

En somme, cette recherche plaide résolument pour une transformation profonde des dispositifs de formation initiale, afin de garantir une préparation optimale des futurs

enseignants, capables d'affronter de manière critique et autonome les réalités complexes et mouvantes du métier enseignant, dans une perspective éthique, scientifique et profondément humaniste.

Limites de la recherche et perspectives

Comme toute entreprise scientifique, cette recherche présente certaines limites. Tout d'abord, la généralisation des résultats reste à manier avec précaution, dans la mesure où le corpus empirique, bien que riche et varié, se limite à trois ENS algériennes et à un échantillon déterminé de stagiaires, formateurs et maîtres d'application. D'autre part, si les dispositifs expérimentaux ont montré leur efficacité, leur implémentation à plus large échelle nécessiterait une structuration institutionnelle formelle, un accompagnement soutenu et une volonté politique affirmée.

Par ailleurs, la temporalité de l'expérimentation a été contrainte par les calendriers administratifs et académiques. Il aurait été utile de prolonger l'observation des effets dans la durée afin d'évaluer l'impact réel sur les trajectoires professionnelles des enseignants débutants. De plus, certaines dimensions transversales telles que le genre, les disparités territoriales ou les contextes plurilingues mériteraient d'être davantage explorées.

En termes de perspectives, plusieurs prolongements sont envisageables. D'une part, la mise en réseau des ENS autour d'une plateforme collaborative de formation réflexive, incluant banques de vidéos, forums de discussion et dispositifs de mentorat, permettrait d'ancrer plus solidement les pratiques réflexives dans la culture institutionnelle. D'autre part, une intégration curriculaire explicite de l'analyse réflexive, validée par des référentiels de compétences, devrait être envisagée comme levier de transformation systémique.

Enfin, il serait pertinent de mener une recherche longitudinale suivant des cohortes d'enseignants sur plusieurs années, afin de mesurer les effets différés et durables des dispositifs tels qu'AVSEAS, IFPME et MORIP. Une telle étude permettrait de documenter plus finement les mécanismes de construction identitaire, d'appropriation des gestes professionnels, et de développement d'une éthique de métier fondée sur la réflexivité, la coopération et l'engagement critique dans l'action pédagogique.

IV. Bibliographie/sitographie

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. Recherche sociale, 124, 39-49.
- Altet M., « L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? », Recherche et Formation, n° 35, 2000, pp.25-41
- Altet, M. (2010) La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. EDUCATION SCIENCES & SOCIETY, p.118.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud. (Eds.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (pp.28-40).
- Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans Crahay, M. & Lafontaine, D. (Dir.), L'art et la science de l'enseignement (pp. 365-385). Bruxelles : Labor.
- André Giordan (2005). Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique. Consulté le 09/01/2018.<http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html>
- Anne Jorro. R'réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, 2005, 27 (2), p 33-47.
- Antoine Derobertmasure. La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Education. Université de Mons-Hainaut, 2012 : Thèse doctorale.
- Aurèle Saint-Yves, Psychologie de L'Apprentissage-Enseignement: Une Approche Individuelle Ou de Groupe 1986 Presses de l'Université du Québec
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bachelard, G. 1938. La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris : Vrin, p 13-19.
- Barbier, J.-M. (dir.), (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : Presses.

- Barth Britt-Mari. Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In: Communication et langages, n°66, 4ème trimestre 1985. pp. 46-58.
- Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ? (pp. 63-75).
- BENAMAR, A, Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ? 7019
- BLANCHARD -LAVILLE, C.; FABLET, D. 1996. L'analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan, 264 p. (édition revue et corrigée, 2000, 287 p.).
- Bourdieu, P. (1972) Esquisse d'une théorie de la pratique, Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle Genève, Droz.
- Bourdieu, P. (198) Dialogues - Pierre Bourdieu – Habitus. Consulté le : 05/11/2017
<https://www.dialogus2.org/BOU/habitus.html>
- Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Paris: Les Éditions de Minuit
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Revue Française de Pédagogie*.
- Bourgeon G, Socio-pédagogie de l'alternance, Paris, UNMFREO, Mésonance, 1979, p. 35-37.
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Consulté le : 01/11/2017.
http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Brichaux, J. (1997). La pensée des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 95-105.
- Brisard Estelle & Malet Régis (2004). « Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : Le cas du second degré en Angleterre, Ecosse et France ». *Recherche et formation*, n° 45, p. 131.
- BROSSARD, M, (2004). Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p.103.

- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, XIV, 86-114.
- Chomsky, N. (1979). *Théories du langage, théorie de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, organisé par Massimo Piatelli-Palmarini. Paris : Seuil
- Condillac, E.B. (1754). In *Traité des sensations*. Édition numérique réalisée le 15 septembre 2010 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.
- Crahay, M, (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 303 p.
- D.BONMALAIS. D. (2005) à propos de « l'analyse des pratiques professionnelles ». http://www.afl.re/IMG/pdf/20150908_dbonmalais_app.pdf Consulté le : 07/11/2017
- Da Costa, J, (2014). *Des théories éducatives à la scénarisation pédagogique* chapitre I.
- Daele, A. (2009). *Réfléchir à son enseignement. Enseigner et apprendre en enseignement supérieur. Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. <https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/05/image-31.png> Consulté le : 05/11/2017
- Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique. <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html> Consulté le 09/01/2018.
- Diane-Gabrielle TREMBLAY Et Irène Le BOT Note de recherche No 2003-4, *Le système dual allemand analyse de son évolution et de ses défis actuels*. Consulté le 15/01/2018 <https://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/pdf/NRC03-04.pdf>
- DOISE Willem et MUGNY Gabriel (1981) *Le Développement Social de l'intelligence*, InterEditions, Paris, p. 105.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaire de Namur.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin. Editions d'Organisation.

- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Emmanuel Diet, « Objectivation psychologique et perversion pédagogique », *Connexions* 2004/1 (no81), p. 11-23. DOI 10.3917/cnx.081.0011
- Empirisme et Rationalisme : Deux positions pour rendre compte de l'apprentissage. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/krobinault/coursAIA/Apprentissage2.pdf> consulté le 09/01/2018.
- Forum Pédagogies, novembre 1994, pp. 18-22.
- Gagnon, Claudia. Mazalon, Élisabeth. Rousseau, Anne. "Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke." *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 131 (2010): 21–41.
- Gimonet J.-C. (2008), *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*, L'Harmattan, 206 p.
- Jacques Chevrier and Benoît Charbonneau "Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb." *Revue des sciences de l'éducation* 262 (2000): 287–324. <http://id.erudit.org/iderudit/000124ar>
- Jean-Marie De Ketele, « Régulation étatique, qualité et équité en éducation : une approche originale de six pays francophones », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 65 | 2014, 23-28.
- John Locke (1632-1704) cité dans *Des modèles pour comprendre l'apprendre : de l'empirisme au modèle allostérique*. <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/modalost.html> Consulté le 09/01/2018.
- Kaci, Tahar, 2003, *réflexions sur le système éducatif*, Casbah Édition.
- Lang, V. (1996). *Professionalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation*. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris.
- Legault G.A (2003), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval.
- Legendre, R (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^{de} édition. Guérin.
- Legendre, R (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^{de} édition. Guérin
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Guerin.

- LINARD, M (1997) « Apprendre avec les technologies de l'information et de la communication, quels enjeux pour les formateurs ? » in Les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quels enjeux ? Quelles conséquences pour la formation des enseignants du second degré ?, séminaire national des chefs de Mafpen, Paris, 14-15 mai 1997, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction des lycées et collèges, DLCE1, Paris, multigr. pp 25-33.
- Malglaive Gérard, Alternance et compétences, Cahiers pédagogiques, n° 320, janv. 1994, pp. 26-28.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. Cahier de recherche du Girsef, 18, 3-29.
- MCKINSEY & Company, (2007) : *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Etude, p. 11.
- Meirieu, P., (1991). Apprendre... oui mais comment ?, Paris, ESF éditeur, 8° éd., p.181
- Morales, A, (2012) Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande, Mémoire présenté à la Faculté des Sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de maître ès arts en sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Morin, E, (2005) Introduction à la pensée complexe, Paris, Editions du Seuil, p. 114.
- Osty, F. (2003). Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Paquay, L. Carlier, Gh, Collès, L. Huynen, A-M. L'évaluation des compétences chez l'apprenant pratiques, méthodes et fondements. Presses universitaires de Louvain, 2002
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud P (2003) L'analyse de pratiques en questions, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1998). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.

- Perrenoud, P. (2002). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Perrenoud, Ph, Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html Consulté le 09/01/2018.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget J (1973), Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs.
- Rey Olivier (2005). « La formation des enseignants ». Lettre d'information de la VST, n° 13, décembre. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php?/13-decembre-2005.php>
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (2009). Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Le Robert.
- ROEGIERS, X. / 2006 Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS pp. 51-85.
- ROMAINVILLE M., A la recherche des compétences transversales,
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal, Canada: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. New York, NY: Basic Books.
- Skinner (B.F.), La révolution scientifique de l'enseignement, Editions Mardaga; Édition : 3e éd (1 avril 1995), 314 pages.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. Recherche et formation, 36, 17-27.
- Tardif, J, (1992) Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Logiques (Editions), 474 pages.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Tardif, J., Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Éditions Logiques, Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail

enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : Editions De Boeck

- Tochon, F.V. (1993). - L'enseignant expert.. In: Recherche & Formation, N°16, 1994. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 155-157.
- TOURMEN C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession: quelques pistes de clarification et de réflexion. Santé Publique. Vol. 19 hs, p. 15-20
- Universitaires de France.
- Université.
- Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels, Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.
- Wittorski, R, « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », Formation emploi [Online], 101 | janvier-mars 2008, Online since 31 March 2010, connection on 18 March 2018. Consulté le 17/01/2018 <http://journals.openedition.org/formationemploi/1115>
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (Eds.), Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ? Paris : L'Harmattan, 2008.
www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1215_t1_0155_0000_2
- Zohra Hassani, « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », Insaniyat / 27-11 ,2013 | 61-60 ,إنسانيات.
- Zoubida Rabahi Senouci et Nouria Benghabrit Remaoun, « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », Insaniyat / إنسانيات [En ligne], 65-66 | 2014, mis en ligne le 31 août 2016, consulté le 05 mai 2017. URL : <http://insaniyat.revues.org/14900>.

Textes institutionnels

- Circulaire cadre relative à l'année scolaire 2015/2016.
- Circulaire cadre relative à l'année scolaire 2017/2018.
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes, Commission Nationale des Programmes. Juin 2009.
- Journal Officiel de la République Algérienne N° 45 12 Dhou El Kaada 1434 18 septembre 2013.
- Le référentiel général des programmes algériens (*document interne provisoire*) 2006, éd. commission nationale des programmes et le Ministère de l'éducation nationale.
- Les documents d'accompagnement au programme 2016 (CNP).

- Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 - 04 du 23 janvier 2008.
- PISA 2015 Résultats à la loupe, OCDE 2016.
- Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE, UNESCO - ONPS, 2006.
- Rapport d'activité Ecole Normale Supérieure de Constantine 2014-2015.
- ROEGIERS, Xavier, (2006) : *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, éd. ONPS (Office national des publications scolaires), Alger, novembre, sous la réalisation du Ministère de l'Education Nationale et du Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE), 60 pages.

V. Sommaire

Résumé

Table des matières

Listes

Introduction Générale

Partie une : Méthode Historique (Questionner le déjà là)

Chapitre un : Cadre conceptuel et contextuel

Section A : Théorie d'apprentissage en formation initiale

Section B: Stage en formation initiale

Section C : L'analyse réflexive

Section D: Professionnalisation de l'enseignement

Chapitre deux : Système éducatif algérien et les reformes : Etat des lieux

Chapitre trois : Système de formation dans les ENS algériennes et les reformes

Section A: Stages en formation initiale des enseignants algériens

Section B : Le projet algéro-français (FSP)

Section C : Les Ecoles Nationales Supérieures (Alger/Oran/Constantine)

Partie deux : Méthode d'enquête (questionner le terrain)

Chapitre un : le Questionnaire

Sous chapitre un : questionnaire pour stagiaires futurs enseignants

Sous chapitre deux : questionnaire pour formateurs ENS

Sous chapitre trois : questionnaire pour maîtres d'application

Chapitre deux : L'entretien (entrevue)

Section A : Entretiens menés auprès des stagiaires

Section B: Entretiens menés auprès des maîtres d'application

Section D : Entretiens menés auprès des formateurs

Chapitre trois : L'observation des pratiques effectives sur le terrain

Section A : L'observation de la pratique du stage pratique

Section B : Analyse de pratique professionnelle (vidéo)

Partie Trois : méthode d'expérimentation (questionner la faisabilité)

Chapitre un : dispositif de formation AVSEAS (analyse vidéo de situations d'enseignement apprentissage en stage des futurs enseignants)

Chapitre deux : Le dispositif de formation IFPME (ingénierie de formation et

Chapitre trois : Le dispositif de formation MORIP : Le mémoire /Projet de fin d'étude (PFE) comme outil pour développer une posture réflexive et construire l'identité professionnelle du stagiaire

Conclusion partielle

Conclusion générale

Bibliographie/sitographie

Sommaire

Annexes

VI. Annexes

I. Annexes

Annexe : Programme pédagogique 3ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Ecole Primaire (PEP)

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
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue III	1h30	1h30	3h	90h	2
Psycholinguistique et troubles des langages	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de gestion de la classe de langue	1h30		1h30	45h	1
Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Analyse des pratiques professionnelles	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère III	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	13h30	4h30	21h	630h	14

Annexe : Programme pédagogique 3^{ème} 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 4^{ème} 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

**Annexe : Programme pédagogique 5ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire (PES)**

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Systèmes grammaticaux	1h30	1h30	3h	90h	2
lecture critique	1h30		1h30	45h	1
Littérature française IV	1h30	1h30	3h	90h	2
Didactique IV	1h30		1h30	45h	1
Psychopédagogie	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de gestion de classe II	1h30		1h30	45h	1
Analyses de pratiques professionnelles II	1h30		1h30	45h	1
Etudes des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	13h30	3h	19h30	585h	13



République Algérienne Démocratique et Populaire

Attestation de Stage

Je, soussigné(e) (le responsable de stage).....

Que l'étudiant (e).....né(e) le.....à.....

Inscrit(e) à (l'université, centre universitaire, école).....

A effectué un stage de fin de formation dans la filière.....

A (l'établissement, administration,....).....

Durant la période de.....à.....

Fait à.....le.....

Le responsable de l'établissement de
l'enseignement ou de la formation supérieur

Le responsable de l'établissement ou
l'administration d'accueil

Cette attestation est délivrée pour servir et faire valoir ce que de droit



م ع أ / ق ع ت ت / 2015

القبة 2015/11/20

إلى

السيد(ة) مدير (ة) التربية لولاية :

.....

الموضوع : طلب إجراء تدريب ميداني .

نحية طيبة وبعد

في إطار التكوين التربوي و البيداغوجي
والتدريب الميداني لخريجي المدرسة العليا للأساتذة بالقبة (الجزائر)
يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب :

.....نخصص.....

إجراء تدريب ميداني بإحدى الثانويات بولايتكم خلال السنة
الدراسية 2015/2016 .

مع فائق التقدير

رئيس قسم علوم التربية
والتدريب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لوسط ولاية الجزائر

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم : / م.ت.و.و. / م.ت.ت. / 2016

مدير التربية

إلى

السيد(ة) مدير(ة) ثانوية:

الموضوع : استقبال وتأطير طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

بناء على الإرسال المذكور بالمرجع أعلاه بأن:

الأستاذ(ة) تخصص مدعو(ة) لاستقبال وتأطير طلبة

المدرسة العليا للأساتذة بالقبة، وهذا خلال السنة الدراسية 2016/2015.

أسماء الطلبة :

يتم التدريب كالاتي :

أ. نصف يوم أسبوعيا (صباحا أو مساء) ابتداء من / / 2016.

ب. يتم التدريب المغلق من / / 2016 إلى / / 2016.

ج. يخضع المتدربون لقانون النظام الداخلي للمؤسسة.

مطلوب منكم اتخاذ التدابير اللازمة لإنجاح عملية التدريب.

مدير التربية

الملحق 5:

"بطاقة متابعة الطالب" (مرحلة التدريب المغلق)

المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

مصلحة التربصات

بطاقة المتابعة (التدريب المغلق)

السنة الجامعية

المرحلة

التخصص

الفوج

[illegible]

شاطر



Ecole Normale Supérieure
Des Lettres Et Sciences Humaines
Constantine



CAHIER de STAGE

Étudiant Stagiaire :

Palier : Groupe :

Professeur d'application

Établissement d'application :

Professeur Tuteur :

Année Universitaire :

Pages du cahier de stage consacrées à la rédaction du déroulement de la leçon ou de l'activité et aux
« observations » qui en découlent.

- Nom et Prénom du stagiaire chargé de la présentation de la leçon :

<i>Déroulement de la leçon (ou activité)</i>	<i>Observations</i> • Constatations positives : en bleu • Constatations négatives : en rouge

Observation importante

La partie de droite, celle des observations, ne sera rédigée que dans le cas où l'enseignant qui présente la leçon est un (une) collègue stagiaire.

Ecole Normale Supérieure - Lettres et Sciences Humaines

Constantine

Grille d'observation de l'activité en classe

❖ Stagiaire :

❖ Classe : Groupe :

❖ Professeur d'application :

❖ Établissement d'application :

❖ Professeur tuteur :

❖ Année universitaire :

1 - Motivation et animation de la classe

1-Comment procède le prof d'appl. pour éveiller l'intérêt des apprenants avant d'entamer le sujet de la leçon ?

2-Quelles méthodes utilise t'il pour introduire ses leçons ?

3-Comment anime t'il la classe et insuffler aux apprenants l'esprit du travail en suscitant leur participation ?

4-Comment pousse t'il les apprenants à s'interroger entre eux, à répondre et à évaluer les réponses sans son intervention ?

5-Comment investit-il les idées et les réponses constructives des apprenants ?

6-Comment récompense-t'il les apprenants ?

7- Comment remédie-t'il les situations négatives ?

2 - Présentation de la leçon

1- Quelles sont les méthodes suivies par le prof d'appl pour présenter ses leçons ?

2- Comment procède t'il pour passer d'un exemple simple à un exemple complexe ?

3- Comment incite t'il les apprenants à la proposition d'exemples enrichissants ?

4- Comment exploite t'il les moyens didactiques ?

5- Comment incite t'il les apprenants à l'exploitation des ces moyens ?

6- Comment renforce t'il le leçon par diverses applications ?

7- Comment arrive t'il à gérer le temps lors du déroulement de la leçon ?

3 - Evaluation de l'opération d'apprentissage

1- Donnez des exemples de questions suggestives que le prof d'appl. propose pour aider les apprenants ?

2- Comment procède-t'il pour poser la reformulation de la question à d'autres apprenants ?

3- Pose-t'il des questions qui nécessitent des réponses individuelles ? Précisez

4- Que fait-il face à des réponses incomplètes ou insuffisantes ?

5- Comment procède t'il pour utiliser les contributions des apprenants ?

6- Comment suit-il et contrôle t'il l'assimilation des apprenants ?

7- Comment fait-il la synthèse de la leçon ou d'un chapitre de celle-ci ?

8- Comment évalue t'il avec précision les connaissances acquises par les apprenants ?

Annexe 8

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ECOLE NORMALE SUPERIEURE DES LETTRES ET SCIENCES HAMAINES-BOUZAREA

FICHE D'EVALUATION DU STAGIAIRE

STAGE PRATIQUE DE L'ANNEE 2015- 2016

RENSEIGNEMENTS GENERAUX :

-Etablissement d'application :

- Professeur d'application :

-Nom et prénom du stagiaire :

-Discipline : Profil :

CRITERES D'EVALUATION	BAREME	NOTE ATTRIBUEE
1. Avoir l'attitude d'un fonctionnaire d'Etat : - respecte la hiérarchie scolaire et agit de façon éthique et responsable - respecte le règlement intérieur de l'établissement (respecte ses horaires de travail et ne s'absente pas)	1pt	
2. Maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer : - s'exprime avec aisance à l'oral et à l'écrit (utilise des variations de rythme, d'intonation...) - communique avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral.	3pts	
3. Aptitude à l'enseignement(14pts) ➤ Organisation du travail de la classe et gestion du groupe : - prend en charge le groupe ou la classe, fait face aux conflits, développe la participation et la coopération entre élèves, - organise l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues,	2pts	
➤ Conception et mise en œuvre des enseignements : - prépare régulièrement les leçons présentées. - définit les objectifs de chaque leçon de manière précise et claire ; - utilise des aides pédagogiques et maîtrise leur utilisation	4pts	

<p>pour expliciter les notions enseignées</p> <ul style="list-style-type: none"> - intègre les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans ses cours <p>➤ Attitude de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilise des stratégies d'enseignement adaptées aux objectifs définis à la nature de la discipline et crée un environnement d'apprentissage favorable et motivant ; - maîtrise la discipline et relie chaque fois que c'est possible les connaissances enseignées à l'environnement de l'élève, ses préoccupations et ses centres d'intérêt ; - diversifie les procédés d'enseignement et évite la monotonie et les stéréotypes ; - utilise le tableau à bon escient et soigne son écriture ; - utilise des aides pédagogiques et maîtrise leur utilisation pour expliciter les notions enseignées - est attentif au feedback des élèves et réagit correctement en fonction de la situation - a confiance en soi et prend des initiatives pour améliorer sa prestation <p>➤ Prise en compte la diversité des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dirige les activités des élèves avec habileté et canalise leur interventions avec calme - met en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des élèves. <p>➤ Évaluation des élèves (2pt)</p> <ul style="list-style-type: none"> - conçoit des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, - propose des activités d'évaluation variées et adaptées 	<p>6pts</p> <p>2pt</p> <p>2pts</p>	<p>...</p> <p>.....</p> <p>....</p>
---	------------------------------------	-------------------------------------

Note attribuée : /20

NB : la meilleure note est limitée à 14/20.

APPRECIATION GENERALE :

.....

.....

.....

.....

.....

Fait.....le.....

Signature du professeur
d'établissement d'application

Signature de l'inspecteur

Visa du chef



Ecole Normale Supérieure
Des Lettres Et Sciences Humaines
Constantine



Fiche d'évaluation de l'étudiant stagiaire

Stagiaire : Classe : Groupe

Professeur d'application :

Établissement d'application:

Professeur tuteur :

Classe d'application:

Année Universitaire :

I - Tenue générale du stagiaire :

1- Tenue vestimentaire :

2- Assiduité :

3- Comportement général :

II - Préparation pédagogique des leçons:

1- Tenue des fiches de préparation :

2- Tenue du cahier journal :

3- Y-a-t-il une recherche personnelle dans les préparations ?

4 - Les objectifs des leçons sont-ils définis avec précision ?

5 - Préparation du matériel didactique :

III- Méthodes et procédés utilisés:

1- Les méthodes et procédés utilisés sont-ils efficaces ?

2- Fournit-il des efforts pour adapter ses méthodes aux élèves ?

3- S'attache-t-il à susciter l'intérêt et la motivation des élèves ?

4- Suscite-t-il la participation active de l'ensemble des élèves ?

5- Entretient-il des relations favorables à l'apprentissage avec les élèves ?

6- Habitue-t-il les élèves à travailler avec méthode, soin, ordre et précision ?

7- Utilise-t-il convenablement le tableau et autres moyens didactiques ?

8- Évalue-t-il efficacement et continuellement son enseignement ?

9- Choix, adaptation et gradation des exercices :

IV- Culture, formation et motivation du stagiaire :

1- Maîtrise t-il suffisamment la matière qu'il enseigne ?

2- Lacunes constatées :

3- S'exprime t-il avec clarté et correction ?

4- Quel intérêt porte t-il à son travail ?

5- Tenue du cahier de stage :

6- Participation aux débats :

7- Est-il animé de la volonté de se former et de progresser ?

8- Met-il en application les conseils et les directives qui lui sont prodigués ?

9- Culture générale :

[illegible]

Le:

Note :/20

382

Fiche d'évaluation du rapport de stage

Nom (s) et prénom (s) des étudiants :

Enseignant correcteur :

Critères d'évaluation	Barème	Note
I. Evaluation de la forme :	8 points	
1. Organisation du rapport : <ul style="list-style-type: none"> - Nombre de pages (environ 20 pages) - Ordre de présentation (page de garde, remerciements, sommaire, introduction, développement, conclusion, bibliographie, annexes...) 	1	
2. Mise en page : <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la taille et la police (time new roman 12), retrait et alignements des paragraphes, interligne, utilisation des fonctions centrée et justifié, marges (2cm). 	1	
3. Rédaction du texte : <ul style="list-style-type: none"> - Clarté, pertinence, originalité des propos, correction de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire...) - Présence d'arguments et d'exemples 	6	
II. Evaluation du contenu :	12 points	
1. Présentation du contexte : introduction <ul style="list-style-type: none"> - Présentation générale du stage, durée, choix de l'établissement. - Description du contexte d'enseignement - Lien entre le contexte et la situation observée. 	2	
2. Situation observée : développement <ul style="list-style-type: none"> - Capacité de l'étudiant à distinguer l'essentiel de l'accessoire (esprit de synthèse) dans sa manière de relater son vécu et ses activités durant le stage. - Analyse de la situation en s'appuyant sur des connaissances didactiques (articulation : aspect pratique / aspect théorique) - Les concepts didactiques sont clairement définis. 	2	
	4	
	2	
3. Bilan critique : conclusion <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du bilan des apports de la formation à la réflexion de l'étudiant. 	2	

Annexe 10 : Corpus de verbatim codés des stagiaires (ENSET Oran, 2024)

Cette annexe présente une sélection de dix verbatim significatifs issus des écrits réflexifs de stagiaires de l'ENSET d'Oran, rédigés à la suite de leurs stages dans les CEM. Chaque verbatim est associé à un codage thématique selon cinq catégories fondamentales de la professionnalisation.

Code	Prénom	Verbatim complet	FT	APC-	REF+	ADP	ENC-
S1	Hasnia	Pendant 4 ans ici à l'ENSET, presque on a fait juste l'étude de la langue française... c'est pas du tout une formation.	☐	☐	☐	☐	
S2	Hanane	L'APC n'existe pas en réalité scolaire... les enseignants trouvent des difficultés à la mettre en œuvre parce que le niveau des élèves est faible.	☐	☐	☐		
S3	Hadjla	L'APC, c'est juste un décor.	☐	☐	☐	☐	
S4	Samya	J'ai changé un peu la méthode, j'ai donné l'occasion à tous les élèves de participer.	☐	☐			☐
S5	Hasnia	J'ai commencé mon cours avec un exemple, j'ai posé trop de questions et l'élève lui seul va connaître le titre du cours.	☐	☐			☐
S6	Samya	J'ai utilisé des images et les élèves ont participé tous.	☐	☐			☐
S7	Samya	J'étais très stressée, les élèves parlent tous en même temps, et moi je n'ai pas su comment faire.	☐	☐		☐	☐
S8	Samya	Je n'étais pas encadrée au début, j'étais seule pour tout faire.	☐	☐		☐	
S9	Hadjla	Les élèves ne savent même pas écrire une phrase correcte.	☐	☐	☐	☐	
S10	Hanane	On m'a dit : ne perds pas ton temps à reformuler, avance !	☐	☐	☐	☐	

– Grille de codage thématique utilisée pour l'analyse du corpus

Code	Thème	Définition	Exemples
FT	Décalage formation-théorie	Inadéquation entre formation reçue et réalité du terrain.	« On a fait juste l'étude de la langue. »
APC-	Critique de l'APC	Questionnement de la validité ou de l'applicabilité de l'APC.	« L'APC, c'est juste un décor. »
REF+	Réflexivité émergente	Capacité à analyser ou à ajuster sa pratique.	« J'ai changé un peu la méthode... »
ADP	Adaptation pédagogique	Ajustement à la diversité des élèves et à leurs besoins.	« J'ai utilisé des images... »
ENC-	Manque d'encadrement	Absence de guidage ou d'accompagnement sur le terrain.	« J'étais seule pour tout faire. »

Fréquence des occurrences par code thématique

Thème	Nombre d'occurrences	Stagiaires concernées
REF+ (Réflexivité)	6	S4, S5, S6, S7, S8
ADP (Adaptation)	3	S4, S5, S6
APC- (Critique APC)	3	S2, S3, S10
ENC- (Encadrement)	3	S2, S8, S9
FT (Formation-théorie)	1	S1

Annexe 11 :

- La question était la suivante : vous avez été dans ce laps de temps en stage d'observation, vous avez dû observer des choses, Donc le retour vous allez me raconter comment vous avez vécu ce moment n'est-ce pas ? Je vous écoute vas-y !

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
<i>Intervenant 1:</i>	Nous sommes partis en stage, notre professeur d'application a dit : vous devez oublier tout ce que vous avez étudié à l'ENSET (comme les modules psychopédagogie, didactique...), c'est-à-dire le terrain c'est autre chose.	Dévalorisation explicite des savoirs académiques ; disqualification des apports de la formation théorique ; clivage entre institution formatrice et terrain professionnel	Rupture théorie/pratique

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
<i>Intervenant 2:</i>	On ce qui concerne la psychologie, ce qu'on a appris à l'ENSET on ne l'a pas vu, c'est très important, d'une part, notre problème c'est qu'on est habitué à tout ce qui est théorie, et on n'arrivait pas à exploiter en terrain les théories que nous avez. Ce qu'on a appris en psychologie on peut l'exploiter au terrain.	Constat de non-transfert des savoirs psychopédagogiques ; difficulté à mobiliser les acquis en situation réelle ; reconnaissance de la valeur des savoirs théoriques malgré leur non application	Lacunes de la formation pratique / Tension entre savoirs acquis et mise en œuvre

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
--	--------------------------	------------------------	-----------------------

Intervenant 3	En ce qui concerne la pratique, j'ai vu qu'on n'a rien appris à l'ENSET, parce qu'ils ne sont pas trop intéressés par la psychologie de l'adolescent, ils se basent surtout sur les enfants âgés de moins de 5 ans, c'est une culture générale qu'on peut l'apprendre nous seuls.	Inadéquation des contenus de formation avec les réalités du niveau d'enseignement ; absence d'outils pour comprendre les adolescents ; scission entre savoir et savoir-faire ; difficulté d'actualisation des savoirs théoriques dans la pratique pédagogique	Formation inadaptée au public cible / Rupture entre savoirs théoriques et compétences professionnelles mobilisables
:	<p>C'est-à-dire ?! Pouvez-vous expliquer un peu plus</p> <p>-Normalement, ils doivent se baser sur la psychologie de l'adolescent, on est des enseignants du niveau moyen on est besoin des informations générales pour mieux travailler avec les adolescents. Parce que la théorie est différente de la pratique</p> <p>- « Théorique est différent du pratique », dans quel sens ?!</p> <p>-c'est à dire on a le savoir mais on ne sait pas comment l'appliquer.</p>		

- Est-ce que vous avez d'autres remarques, est-ce que vous avez observé d'autres choses, est-ce que quelque chose vous a interpellé ?!

- **Intervenant 4:**

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 4:</i>	Pour la gestion de la classe c'est le rôle de l'enseignant, notre professeur d'application maîtrise la gestion de la classe, il est excellent.	Valorisation de l'autorité professionnelle du formateur ; reconnaissance implicite d'un modèle de référence ; focalisation sur la gestion de classe comme compétence clé	Effet-modèle / Modélisation implicite des compétences professionnelles
-----------------------	--	--	--

- vous avez le même professeur ?!

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 4:</i>	-Non
-----------------------	------

- Pour le reste du groupe, qu'est-ce vous a plu ou bien déplu? Je vous écoute ... avez-vous autre chose à ajouter ?

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 5:</i>	« C'était difficile de gérer une classe, d'ailleurs, notre prof d'application va sortir en retraite cette année, et elle ne maîtrise pas la classe. Elle fait son cours et les élèves parlent, ils bougent... »	Constat d'un désengagement professionnel en fin de carrière ; absence de régulation en classe ; difficulté du stagiaire à s'appuyer sur un modèle de gestion de classe ; banalisation du désordre	Déficit de gestion de classe / Absence de modélisation professionnelle
-----------------------	---	---	--

<i>Intervenant 6:</i>	« La fois passée le prof a demandé aux élèves de chercher des adjectifs, alors eux ils ont cherché des auxiliaires. »	Confusion grammaticale révélatrice de lacunes ; absence de vérification de la compréhension des consignes ; inadéquation du contenu au niveau des élèves	Échec de transmission pédagogique / Inadéquation entre consigne et niveau d'élève
-----------------------	---	--	---

- Donc même au niveau de contenus c'est-à-dire en termes d'enseignement si j'ai bien compris, vous me corriger, l'enseignant parce qu'il est tenu de terminer son programme, il y'a l'emploi du temps derrière et le volume horaire, il n'arrive pas à revenir sur les lacunes... C'est à dire à construire des compétences avec les étudiants. C'est ça ce que vous êtes en train de dire ?! je ne sais pas si je comprends bien... Donc vous avez constaté que les enseignants sont dans une approche de l'enseignant qui donne les cours ou bien l'enseignant qui construit des compétences ? D'après vous ?!

- **Intervenant 7:**

<i>Intervenant 7:</i>	« Notre prof nous a dit que moi je ne travaille pas avec l'approche par compétences, j'ai lui posé la question: alors vous travaillez avec quelle méthode ? Elle m'a dit je ne sais pas, je travaille! »	Rejet explicite de l'approche par compétences ; absence de cadre didactique assumé ; opacité de la posture professionnelle ; impossibilité de modélisation pour le stagiaire	Flottement méthodologique / Non-modélisation professionnelle
-----------------------	--	--	--

- Le reste qu'est-ce que vous avez à dire sur cette question ?

Intervenant 8:	« Y'on a des classes qui sont excellents, bien disciplinés, et le prof d'application il maîtrise ça classe d'une façon extraordinaire ! »	Observation d'un climat de classe propice ; perception d'une posture professionnelle maîtrisée ; admiration implicite du stagiaire envers le formateur	Effet-modèle positif / Posture d'autorité efficiente
----------------	---	--	--

- Qu'est-ce que tu veux dire par "elle maîtrise ça classe" ?! Pourriez-vous me décrire ?

-Elle sait gérer sa classe, elle sait comment attirer l'attention des élèves, elle travaille avec tous les élèves, même ses élèves sont excellents, ils participent...

- D'après toi comment elle réussit à gérer sa classe ?!

-Elle est sévère, stricte

- Donc pour faire participer les élèves il faut être sévère avec eux ?!

-Non, il faut donner l'opportunité aux élèves pour parler, elle n'est pas méchante avec eux, elle est sévère sans être méchante. La communication avec les élèves c'est un art.

- encore, qu'est-ce que vous avez observé, qu'est-ce qui vous pose problème, quels sont vos peurs, vous avez peur de quoi avant de prendre la classe, qu'elle est la chose que vous avez vu et qui vous a fait vraiment peur, ou vous a fait vraiment plaisir ?! Je vous écoute!

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

Intervenant 9:	« Entre une classe de 1ère année et une classe de 4ème année il y a une grande différence... les élèves turbulents sont toujours en arrière, il ne les interroge jamais, il leur demande juste d'être calme. »	Constat d'une différenciation comportementale selon le niveau scolaire ; gestion par l'évitement des élèves non motivés ; stratégie de maintien de l'ordre	Gestion sélective des élèves / Pédagogie de l'exclusion implicite
----------------	--	--	---

sans remédiation
pédagogique

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 10:</i>	« Madame, moi ce que je veux c'est d'avoir des élèves de niveau moyen, ni faibles ni excellents, ces élèves ils étaient excellents, le prof n'a jamais posé une question et ils n'avaient pas de réponse ! »	Préférence exprimée pour un public d'élèves perçus comme modérés ; évitement anticipé des difficultés pédagogiques associées aux extrêmes ; représentation normative de la classe idéale	Confort pédagogique recherché / Représentation anticipée de la gestion de classe
------------------------	--	--	--

Intervenant 11 :

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 11:</i>	
------------------------	--

Madame dans la même classe il y a une grande différence de niveau, il y a des élèves excellents et il y a des élèves qui ont aucun niveau... dans la même classe il n'y a pas un équilibre.

- Donc tu as observé ça ! tu as observé que dans les classes en Algérie le niveau est disparate ?

- ***Intervenant 11:***

Intervenant 11:	« Madame dans la même classe il y a une grande différence de niveau, il y a des élèves excellents et il y a des élèves qui ont aucun niveau... dans la même classe il n'y a pas un équilibre. »	Observation d'une forte hétérogénéité des niveaux ; difficulté de répondre à tous les profils d'élèves ; conscience précoce des enjeux liés à la différenciation pédagogique	Constat d'hétérogénéité scolaire / Complexité de la différenciation pédagogique
-----------------	---	--	---

Oui, dans une classe il y a des excellents, vraiment des excellents, on a compté les élèves avec le prof d'application, il nous a indiqué six élèves à peu près.

- Ca se passe de la même manière dans les autres écoles ?

-L'ensemble : non , non , oui , non , oui

- Est-ce que le niveau est vraiment disparate et la différence existe ?..... Alors est ce que l'enseignant final utilise des pédagogies différentes ? Est ce que avec les étudiants faibles il a une manière de faire et avec ... est les cours et les exercices sont en fonction du niveau, ou les mêmes exercices sont pour tout le monde ? Que ce que vous avez observez ?

- **Intervenant 12 :**

Intervenant 12:	« Notre prof d'application a une méthode pour ça madame [...] il interroge les excellents, puis les moyens. Ceux qui sont turbulents, il s'en fout, il ne les interroge pas. »	Pratique différenciée centrée sur la gestion des groupes selon leur niveau ; pédagogie ciblée mais exclusion implicite des élèves perçus	Constat d'hétérogénéité scolaire / Complexité de la différenciation pédagogique
-----------------	--	--	---

comme
perturbateurs ;
hiérarchisation
implicite des profils
d'élèves

Ceux qui sont turbulents il s'en fout, il les interroge pas, ils les dérangent pas, ils ne sont pas là.

- **Intervenant 12 :**

oui oui, il ne les interroge pas, il les demande juste de se taire.

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
<i>Intervenant 13:</i>	« Chez nous ça ne se fait pas comme ça, notre prof son objectif c'est enseigner, point final ! Elle n'est pas comme ça. »	Transmission descendante centrée sur le contenu ; absence d'adaptation aux élèves ; posture pédagogique rigide ; rejet de la différenciation	Pédagogie frontale / Posture transmissive non différenciée

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
<i>Intervenant 14:</i>	« Notre prof d'application dans la classe de quatrième année, il y a les élèves qui sont nuls et qui ne les interrogent pas. »	Mise à l'écart des élèves en difficulté ; hiérarchisation implicite des élèves ; renoncement pédagogique face à l'hétérogénéité	Pédagogie d'évitement / Exclusion des élèves faibles

- Alors toujours les élèves turbulents on les mets en arrière, derrière, au fond ... etc.
Mais, tu disais que son but est qu'elle enseigne et c'est tout !, ça veut dire quoi ?

- **Intervenant 13 :**

Fragment de texte *Encodage ouvert* *Encodage axial*

<i>Intervenant 13:</i>	« Notre prof ne faisait pas de lecture, c'est elle qui lit le texte puis pose des questions. Et elle s'en fout si les gens répondent ou pas. »	Illustration d'une posture magistrale fermée ; absence de participation sollicitée ; élève considéré comme auditeur ; transmission verticale sans évaluation de la réception	Posture transmissive rigide / Pédagogie non interactive
------------------------	--	--	---

- Et elle s'en fout si les gens répondent ou ne répondent pas etc., c'est-à-dire elle fait ce qu'elle a à faire ...

- **Intervenant 13 :**

Oui...

- **Intervenant 15 :**

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 15:</i>	« Notre prof d'application demande la lecture d'un garçon puis d'une fille, ainsi de suite. »	Mise en œuvre d'une alternance genrée dans la prise de parole ; tentative d'organisation structurée du temps de parole ; procédure perçue comme originale par le groupe	Organisation pédagogique genrée / Gestion formelle de la participation orale
------------------------	---	---	--

- Garçon, fille, garçon, fille ... ça se passe comme ça partout ?

- **L'ensemble :**

Nooooon !

- **Intervenant 16 :**

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 16:</i>	« La classe des premières années ils sont indisciplinés, mais le prof d'application elle essaye de les maîtriser. »	Constat d'un climat de classe difficile ; reconnaissance de l'effort de régulation du formateur ; engagement du	Gestion difficile mais volontaire / Effort de régulation pédagogique
------------------------	---	---	--

professeur malgré
l'indiscipline

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 17:</i>	« Madame, par exemple notre prof d'application c'est sa dernière année en sa carrière, elle est dégoutée madame ! Puisque c'est sa dernière année elle travaille avec fatigue avec les élèves. »	Témoignage d'un épuisement professionnel ; désengagement en fin de carrière ; dégradation du modèle professionnel transmis aux stagiaires	Démotivation en fin de carrière / Modèle professionnel négatif
------------------------	--	---	--

- Il n'y a pas de motivation, elle n'a pas envie de faire plus c'est ça ce que vous voulez dire ?

- **Intervenant 17 :**

Oui, elle a 36 ans de travail, elle est ancienne.

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 18:</i>	« Il y a des enseignants qui travaillent avec ceux qui veulent travailler... pas avec tout le monde. »	Constat d'une attitude sélective de la part de certains enseignants ; abandon implicite des élèves en difficulté ; dénonciation d'une pédagogie inégalitaire	Pédagogie sélective basée sur la motivation / Inégalité de traitement pédagogique
------------------------	--	--	---

- C'est-à-dire même en voulant bien faire, et en travaillant avec les meilleurs, ils sacrifient toujours les moins bons.
- Est-ce que c'est une constatation générale que généralement tous les enseignants travaillent avec les bons, avec les excellents ? Toujours ils travaillent avec les mêmes, ils posent les questions aux mêmes élèves... ?

- **L'ensemble :**

Oui, ils travaillent avec les élèves qui travaillent, ils ne s'intéressent pas aux autres.

- **Intervenant 19 :**

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
<i>Intervenant 19:</i>	« Le programme de première année contient des textes difficiles à comprendre... notre prof d'application m'a dit qu'il faut donner des exemples très motivants. »	Critique de l'inadéquation culturelle ou linguistique des contenus officiels ; importance d'adapter les exemples aux élèves ; valorisation d'une pédagogie contextualisée	Inadéquation programme/élèves / Adaptation pédagogique par contextualisation

- **Intervenant 20 :**

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
<i>Intervenant 20:</i>	« Notre prof d'application nous dit qu'il faut choisir les bons éléments, ensuite les autres qui sont faibles... Un élève dort au fond... le prof fait un effort avec les parents. »	Pratique d'enseignement sélectif ; repérage du décrochage ; tentative de remédiation par le lien avec les familles	Pédagogie hiérarchisée / Engagement partiel dans la remédiation via le partenariat parents-école

- Ah oui, les parents, c'est important ça aussi oui, vas-y , pouvez-vous me donner un exemple concret ?

	<i>Fragment de texte</i>	<i>Encodage ouvert</i>	<i>Encodage axial</i>
--	--------------------------	------------------------	-----------------------

<i>Intervenant 21:</i>	« Les parents sont tous absents... elle leur demande de lire à la maison, mais les élèves viennent sans avoir lu. »	Constat d'un manque d'implication parentale dans le suivi scolaire ; isolement de l'école face à ses missions éducatives ; difficulté à créer une continuité pédagogique entre maison et classe	Rupture école-famille / Déficit de partenariat éducatif
------------------------	---	---	---

Fragment de texte

Encodage ouvert

Encodage axial

<i>Intervenant 22:</i>	« Notre prof d'application elle travaille avec les élèves excellents et... les cas un peu spéciaux (des pauvres...). »	Pratique sélective fondée sur la performance et la singularité sociale ; attention portée à certains profils mais au détriment d'une égalité de traitement ; différenciation non systématique	Pédagogie intuitive et inégalitaire / Traitement différencié selon critères personnels
------------------------	--	---	--

Annexe 12 :

21-0

Au cours de mon stage d'application, j'ai constaté que la didactique professionnelle joue le rôle le plus important durant son apprentissage.

Tout d'abord, la didactique professionnelle est de pouvoir analyser la situation enseignement/apprentissage dans la classe, elle a pour objectif de :

- 1) faciliter l'apprentissage en général
- 2) adapter l'élève au savoir
- 3) aider l'enseignant à comprendre la situation enseignement/apprentissage

Selon les thèses "Favoriser" et "L'appeler", elle a pour objectif de motiver l'élève. L'élève peut "Appeler" s'intéresser surtout aux deux tâches suivantes :

1) La tâche prescrite : qui est les étapes que l'enseignant met en œuvre quand il veut faire un cours dans une fiche pédagogique.

2) La tâche réelle : qui est la pratique de la classe.

Les deux tâches sont complémentaires pour pouvoir réaliser les objectifs visés dans chaque séance.

D'après mon stage d'application je crois que la tâche réelle est la plus importante puisque l'enseignant devant un conducteur, il n'est pas obligé de suivre une fiche pédagogique car les besoins de l'élève changent d'un jour par rapport à la région, à la religion et à l'âge.

Le vrai distichien est celui qui peut adapter les élèves au contenu (cognitif) en prend en considération l'environnement et la psychologie de chaque élève.

Un bon enseignant est celui qui peut :

1) gérer sa classe d'une manière lui permette d'être un conducteur de la classe.

2) adapter l'élève au savoir = l'élève algérien apprend

01.0
un programme est parfois difficile à réaliser et n'est pas
difficile à comprendre ou à enseigner, et à l'enseignant
d'être un "créateur" ... , il doit connaître
comment adapter aux différentes situations d'apprentissage.

D'une autre part, il y a "FAVERES" qui s'intéresse
à la psychologie de l'enfant durant l'apprentissage,
et cela ne le trouve pas sur les écoles algériens.

Finalement, j'ai appris que le vrai enseignant est
celui qui adapte l'école aux besoins pour être un
bon citoyen au futur et non pas seulement une liste
pleine des informations inutiles dans la vie.

[illegible]

• What would be the effect

[illegible]

By Hon. J. J. Phelps, a

I have been thinking about you a lot lately
 and wondering how you are getting on.
 I hope you are well and happy.
 I have been busy with work lately
 but I will try to write to you more often.
 I love you very much.
 Your loving mother

* 9 Stück Instrumente abgegeben

11. 5. Intensive fraleptische: jeun en mal. Très intéressante
dans l'enseignement affectif, pour l'entraîneur, une phase
d'ultra-thermoanalyse, on a besoin de la définir et
si elle est "objektive" & prouver qu'elle se base sur la leçon

Réponse :

Puisque cette année, c'est notre dernière année scolaire, l'ENSET nous a orienté et guidé de faire et suivre un stage pour que nous soyons au courant de la gestion des classes dans les écoles, et pour que nous nous entraînions à enseigner.

Le stage a été commencé par la phase d'observation, celle là c'était juste pour observer et regarder, car durant cette période, il est nécessaire que nous suivions la démarche de la classe, ce qui concerne la méthode du prof à enseigner, et au même temps la réaction des élèves, et comment ils répondent aux questions et s'ils font des efforts ou pas, et aussi il est trop nécessaire pourtant un peu difficile de saisir leurs caractères.

Pour ressources

Pour gérer une classe c'était obligatoire de prendre l'aide des ressources comme par exemple le professeur. En voyant la démarche du prof avec deux élèves de la classe, nous prenons des idées et précisément nous savons comment enseigner (comment commencer la leçon et comment poser les questions aux élèves) et il y a un truc très nécessaire que j'ai appris en stage, c'est de faciliter les questions difficiles pour que l'élève puisse comprendre le sens et arrive à répondre, car on voit souvent des élèves qui

essaient ou veulent répondre et s'exprimer mais mais trouvent des compléces.

- Parmi les ressources qui furent nécessaires, les fiches et les petits livres (annuaire, dictionnaire, ...) qu'on a utilisés pour préparer nos leçons.

- Le net était un élément très important pour nous, car on a tellement demandé des recherches concernant la méthode d'enseigner, et comment nous devons faire ça, sans que nous oublions le côté psychologique car les élèves sont des adolescents et on fait l'erreur que c'est pas trop facile de communiquer avec un adolescent. Ça veut dire qu'on est gentil et méchant au même temps, il faut toujours qu'on les aide et pousser à travailler mais dans le cadre pédagogique car là il faut garder le respect entre l'élève et l'enseignant et de ne jamais descendre à leur niveau.

- Les j'ai pris l'aide des enseignants de ma famille comme une ressource essentielle car j'ai appris beaucoup de conseils grâce à eux. Ils m'ont déterminé quel est ce que c'est l'enseignement et comment ça se passe dans notre ville, et il ya toujours un manque dans la langue française pour les élèves et là sera notre rôle de les aider à s'améliorer, en les faisant parler même si c'est faux, car ils vont être sûrs le juste s'ils sont sûrs d'eux. et aussi pour écrire il est extrêmement important de les améliorer en ça, en les demandant d'écrire (d'une petite phrase à un paragraphe complet), comme ça mais pour ça nous devons utiliser des outils modernes (l'ordinateur, la son, le jeu...) pour qu'ils soient pas ennuyés dans la leçon.

011-0
- la seule ressource laquelle nous a par tellement
orienté correctement, c'était les fiches préparées
qu'on a trouvés dans le net. car ça nous a bloqué
de préparer une fiche personnelle, de notre propre manière.

- c'est vrai que la période du stage était beaucoup
bonne mais il y avait des difficultés. c'est quand l'élève
pose trop de questions, des sources inconnues et là il
bloque parfois l'enseignant car nul n'est parfait.

03